

## **Enseñar y aprender lenguas de un modo que cambia con el mundo: El ejemplo del paso del enfoque comunicativo a la perspectiva orientada a la acción**

### **Christian Puren**

Universidades de Tallín (Estonia) y de Saint-Étienne (Francia)

christian.puren@univ-st-etienne.fr

*Este artículo se publicó en la revista de LEND (Italia), Lingua e nuova didattica 3 (junio 2008), Actas del Seminario Nacional Lend, Bologna 18-19-20 octubre 2007, p. 25-35. Traducción al español a cargo de la Escuela de Idiomas de la Universidad de Antioquia, Coordinación de prácticas de traducción.*

### **Del enfoque comunicativo a la perspectiva orientada a la acción: ¿continuidad o cambio?**

Los autores del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (de ahora en adelante MCER, trad. española del Instituto Cervantes, 2002) no son muy explícitos en este tema, pero para la mayoría de los observadores, la perspectiva orientada a la acción (PA) se situaría en el prolongamiento natural del enfoque comunicativo (EC). Es el caso de J.L.M. Trim en la *Guía de usuario* del MCER, publicado en 1997:

*La perspectiva privilegiada es de tipo enfocado a la acción. Esta orientación es la marca de los trabajos del Consejo de Europa desde el comienzo de los años 70; la cual considera el aprendizaje de lenguas como una preparación para un uso activo de la lengua con el fin de comunicarse. "El aprendizaje basado en la tarea" es, naturalmente, una fuerte y creciente tendencia en el marco del enfoque comunicativo.*

O incluso, 10 años después, hace muy poco, de J.C. Beacco:

*El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, a partir de ahora instrumento de organización ineludible de estas enseñanzas, no tiene como objetivo proponer una nueva metodología. Pero el lugar que se le da a la interacción, la recepción y la producción escrita u oral en sus descriptores, vuelve a ubicar al frente de la escena el enfoque por competencias, estrategia de enseñanza que es fundamental en el enfoque comunicativo.<sup>1</sup>*

Sin embargo, se encuentra refutada esta idea de continuidad, que puede resultar tranquilizadora, por una lectura un mínimo atenta del corto párrafo del MCER donde se presenta la PA<sup>2</sup>:

*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*

---

<sup>1</sup> Beacco Jean-Claude, 2007, *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, Didier, 307 p.

<sup>2</sup> Los otros cuatro casos del adjetivo "actionnel" en el texto de la versión francesa del MCER ("Cadre Européen Commun de Référence, Didier, 2001) no aportan ninguna precisión adicional: "visée actionnelle" (p. 16), "modèle d'ensemble [...] de type résolument actionnel" (p. 19), "l'approche actionnelle retenue" (p. 40), "une approche actionnelle" (p. 137). La denominación misma de la nueva orientación didáctica fluctúa, como se puede ver, entre "perspective" y "approche". El adjetivo «accional» en español no existe y se tradujo a lo largo del documento como «dirigido o enfocado a 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 por sí solo puede otorgarles pleno sentido. 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 completo. El enfoque basado en la acción, por lo tanto, también tiene en cuenta los recursos cognitivos, emocionales y volitivos, así como toda la serie de capacidades específicas que un individuo aplica como agente social.* (traducción española del Instituto Cervantes, 2002, p. 9)

Se observa efectivamente en estas pocas líneas cuatro distanciamientos con respecto al EC, más o menos implícitos, tal vez incluso inconscientes, pero sin embargo muy claros:

1. Aparece la distinción entre **aprendizaje** y **uso** (que se repite con la diferencia entre **aprendiz** y **usuario**). Ahora bien, la tarea de referencia del EC es la simulación, en la que esta distinción se neutraliza ya que se le pide al aprendiz justamente que haga como si fuera un usuario.
2. El EC le da preferencia a las tareas lingüísticas, y entre las tareas lingüísticas a las comunicativas (de ahí el nombre de este enfoque). Sin embargo, aquí se afirma que las tareas no son solamente lingüísticas.
3. El actuar de referencia del EC es el acto de habla, que es un actuar sobre otro por medio de la lengua. Ahora bien, el actuar de referencia aquí es la acción social, a la cual los actos de habla están subordinados de forma jerárquica.
4. La situación de referencia del EC es la interacción concebida principalmente como acción recíproca de dos interlocutores (véase su dispositivo didáctico de referencia, el *pair work*). Ahora bien, la noción de "acción social" extiende aquí esta situación de referencia al conjunto de la comunidad, tanto para el uso (la sociedad) como para el aprendizaje (la clase).

Es por eso que considero que hay, entre el EC y la PA, el inicio de un paso histórico entre una coherencia didáctica global<sup>3</sup> y otra, incluso si este paso no es claro por ahora para los autores del MCER, y si esta nueva coherencia todavía está por construir y aplicarse. Sin duda alguna, esto se hará en el futuro, ya que todas las condiciones necesarias para este paso ya se han dado.

### **Las condiciones necesarias para el cambio**

Para que el método de enseñanza-aprendizaje de lenguas-culturas cambie con el mundo, es necesario que se unan en algún momento los diferentes factores que se presentan a continuación:

1. una razón para cambiar este método (¿por qué el cambio?), y esto implica una evolución significativa de las expectativas, demandas y necesidades sociales;
2. un sentido que dar a este cambio (¿para qué el cambio?), y este sería el nuevo objetivo social que esta evolución termina imponiendo;
3. un nuevo paradigma que permita restablecer la coherencia la enseñanza-aprendizaje de la lengua y la enseñanza-aprendizaje de la cultura dentro de un nuevo modelo global de enseñanza-aprendizaje de las lenguas-culturas (¿sobre qué construir el cambio?);

---

<sup>3</sup> Lo que llamaré más abajo una "configuración didáctica".

4. una estrategia de cambio (¿con quién construir el cambio?), y dicha estrategia puede ser revolucionaria, reformista, tecnocrática, burocrática o participativa.

5. Resulta que un quinto factor existe actualmente, y es una nueva concepción compleja del cambio (¿en qué consiste el cambio?): es el cambio en sí mismo el que va a tener que cambiar.

Intentaré mostrar aquí cómo ese mecanismo histórico, que vemos funcionar repetidas veces durante el siglo pasado, está funcionando actualmente en el paso que se está dando del EC a la PA.

### Nuevo objetivo social, nueva configuración histórica

Lo que llamo una "configuración histórica" es un conjunto que reúne de manera coherente una competencia social de referencia lingüística y una competencia social de referencia cultural, una acción social de referencia y una tarea escolar de referencia, todo aquello estructurado en una construcción didáctica correspondiente, es decir una "metodología constituida".

La siguiente tabla presenta de forma esquemática la evolución histórica de las configuraciones didácticas desde hace un siglo:

### Evolución histórica de las configuraciones didácticas

Competencias sociales de referencia		Acciones sociales de referencia	Tareas escolares de referencia	Construcciones didácticas correspondientes
lingüística	cultura			
1. capacidad de cultivar su formación de hombre honesto a partir de los textos clásicos, volviéndose a sumirse en la "base común de humanidad" (É. Durkheim)	la competencia transcultural (campo de los valores universales)	leer	traducir L1→ L2 (= leer, en paradigma indirecto)	metodología tradicional (siglo XIX)
2. capacidad de entretener sus conocimientos lingüísticos y culturales cuando se trabaja con textos auténticos	la competencia metacultural (campo de los conocimientos)	hablar sobre	conjunto de tareas (en L2 : paradigma directo) sobre los textos auténticos de lengua-cultura, como en la "explicación de textos" a la francesa	metodología directa para el segundo ciclo escolar (1900-1910) y metodología activa (1920-1960)
3. capacidad de intercambiar información de forma correcta con extranjeros	la competencia intercultural (campo de las representaciones)	hablar con actuar sobre	- simulaciones y juegos de roles - actos de habla	enfoque comunicativo (1980-1990)
4. capacidad de convivir con extranjeros o compatriotas de culturas diferentes	la competencia multicultural (campo de los comportamientos)	vivir con	actividades de mediación entre lenguas y culturas diferentes: interpretación, reformulación, resúmenes, perifrasis, equivalencias,...	propuestas para una "didáctica del plurilingüismo" (1990-?)
5. capacidad de trabajar, durante largo tiempo, usando la lengua extranjera con locutores nativos y no nativos de dicha lengua	la competencia co-cultural (campo de los conceptos y de los valores contextuales compartidos)	actuar con	acciones colectivas con dimensión colectiva (actividades de tipo « pedagogía de proyecto»)	boceto de una "enfoque orientado a la acción" en el MCER (2000-?)

## **Algunas notas y observaciones previas sobre este modelo**

-Este modelo se ha presentado en versiones que han sido corregidas y completadas progresivamente en varias de mis publicaciones y conferencias anteriores, varias de las cuales se citan en mi cibergrafía anexada en el presente artículo.

-La expresión "de referencia" en dicho modelo significa que el elemento correspondiente es el elemento privilegiado, lo que no quiere decir que sea el único que se tiene en cuenta.

-La periodización propuesta, por cierto esquemática, se basa en la evolución histórica de las metodologías constituidas que se puede observar en Francia, tanto en la didáctica escolar de lenguas extranjeras vivas como en la didáctica del francés como lengua extranjera.

-"Configuración nº 2, tareas escolares de referencia": en el artículo nº 8 de mi cibergrafía final, presenté con detalle este modelo dirigido a la acción de la explicación de textos a la francesa, donde se le pide a los alumnos parafrasear, analizar, interpretar, extrapolar, comparar, reaccionar y transponer.

-Podría sorprender la ausencia de la metodología audiovisual en esta tabla. Es cierto que esta construcción didáctica tiene que ver con la configuración didáctica nº 3 en lo que respecta al objetivo social de referencia, y que sus diseñadores han sido en este punto precursores. Pero esa metodología no corresponde históricamente a una "configuración didáctica" en el sentido en el que yo lo interpreto, en la medida en que no logré, al contrario de las metodologías tradicionales, directa-activa y comunicativa, construir un enfoque cultural que fuera original y coherente con su enfoque lingüístico: cuando los metodólogos audiovisuales se interesaron por fin en la cultura como objetivo de referencia (en el marco del llamado "paso al nivel 2" del final de los años 60 y comienzos de los 70), su reflexión los llevó a un proyecto de "metodología de textos auténticos" que no dio resultado; la mayoría de sus propuestas de aplicación correspondientes, en efecto, sólo retomaban las de la configuración didáctica que estaba vigente en la época en la enseñanza escolar (la nº 2).

## **Algunos comentarios sobre esta tabla:**

-Desde las últimas cuatro décadas, es decir, durante toda una carrera de profesor, se han presenciado de manera sucesiva tres modificaciones significativas del objetivo social de referencia, bajo la presión de procesos simultáneos de diversificación lingüística y cultural de nuestras sociedades, de integración europea y de mundialización

-En el período entre 1900 y 1960, el objetivo social de referencia era hacer que los alumnos fueran capaces de mantenerse más tarde en contacto con la lengua-cultura extranjera por medio de textos auténticos: textos literarios, como siempre se han utilizado, pero también artículos de periódicos y de revistas, programas de radio y televisión, etc. El ejercicio escolar de referencia, a saber la explicación de textos a la francesa, reúne precisamente un conjunto de tareas que se supone permiten aprovechar al máximo cada documento para lograr este objetivo.

-El "hablar sobre" un texto proporciona la ocasión para el entrenamiento lingüístico, al mismo tiempo que la herramienta que permite utilizar conocimientos culturales previos (interpretación) o descubrir nuevos conocimientos culturales, sea extraídos del documento (extrapolación), sea proporcionados por el profesor o buscados por los alumnos para esa ocasión.

-Al principio de los años 70, cuando el objetivo social de referencia era el de preparar a los alumnos para conocer ocasionalmente nativos de la lengua-cultura extranjera (durante viajes precisos, en particular de turismo) apareció el enfoque comunicativo (con los diferentes *Niveles umbrales* del Consejo de Europa). Este nuevo enfoque se elaboró según el nuevo objetivo: cuando se conoce gente nueva, el interés natural es la comunicación con miras a intercambiar información. Este intercambio está modalizado, desde luego, por los

efectos producidos en los interlocutores por la información que reciben; pero esta "interacción" es fundamentalmente una acción de un individuo **sobre** otro, y no una acción de un individuo **con** otro individuo ("colaboración"), como en la configuración nº 5.

-El "hablar con" (que se simula en clase proporcionando allí la ocasión para el entrenamiento lingüístico) exige de los interlocutores, en la sociedad, que el intercambio de información sea lo más rápido y eficaz posible y que ellos sepan controlar sus representaciones interculturales (las que heredaron de su cultura y las que van a surgir durante el intercambio). Como lo escribe de manera clara la autora de una tesis sobre la interculturalidad<sup>4</sup>: "[Se trata de] dotar al alumno de una competencia cultural [que] le permitirá hablar de su propia cultura, estar listo a abrirse, respetar las diferencias, interesarse en las convergencias **para poder comunicarse de manera eficiente**" (p.108, el subrayado es mío).

-En los años 90 surge de forma paralela un nuevo objetivo social de referencia: preparar a los estudiantes para convivir en armonía en una sociedad que será cada vez más multilingüe y multicultural. Se está desarrollando desde entonces una "didáctica del plurilingüismo"<sup>5</sup>, y sólo el futuro dirá si llegará a constituirse como tal.

Este nuevo objetivo social aparece en el MCER, en particular en el capítulo 8, el cual "analiza los principios del diseño curricular respecto a la diferenciación de los objetivos del aprendizaje de idiomas, sobre todo en cuanto al desarrollo de una competencia plurilingüe y pluricultural del individuo que aborde los desafíos comunicativos que supone el hecho de vivir en una Europa donde conviven muchas lenguas y culturas". (p. XIV). Los autores del MCER le dieron a este nuevo objetivo la importancia suficiente como para agregar a los componentes "clásicos" de la competencia comunicativa (los de comprensión, expresión e interacción) un nuevo componente indispensable en este tipo de sociedad, el componente de **mediación**.

-Finalmente, el MCER empieza, con la perspectiva orientada a la acción, a tener en cuenta otro objetivo social emergente relacionado con la búsqueda de la integración europea, y que consiste en preparar a los alumnos para trabajar, en su propio país o en un país extranjero, con nativos de diferentes lenguas-culturas extranjeras, como es el caso hoy en las empresas multinacionales, o incluso en las universidades donde los estudiantes de cualquier país estudian juntos en la lengua del país que los recibe, en la lengua de los profesores... o en inglés. Ya no se trata solamente de **hablar** con otros, ni de **actuar sobre** ellos, sino de **actuar con ellos** en una lengua extranjera.

El surgimiento de la competencia de mediación -aunque los autores del MCER dan pocos ejemplos de ésta en el medio profesional- sin duda se explica también por el lugar que ocupa esta competencia normalmente en el marco de las actividades colectivas continuas, donde no todo el mundo puede hacerlo todo, pero donde cada uno debe estar al tanto de lo que hacen los otros: piénsese por ejemplo en el número de informes escritos que circulan dentro de las empresas.

Este "actuar con los otros" al que llamo "colaboración" implica no solamente tener una buena imagen del Otro (las **representaciones** positivas), como en el enfoque intercultural que está ligado al enfoque comunicativo, sino compartir con los otros las mismas **concepciones** de la acción común, es decir, los mismos valores, finalidades, objetivos, principios, normas, métodos y modos de evaluación de la acción<sup>6</sup>.

Así pues, en los conceptos se vuelven a encontrar los "valores", que constituían el elemento de referencia de la "competencia transcultural" (configuración nº 1). Pero a diferencia de los

---

<sup>4</sup> Nikou Théodora: *L'intercultural: une autre perspective pour l'enseignement du français langue étrangère (Grèce, enseignement secondaire public)*, Montpellier-III, junio de 2002.

<sup>5</sup> Véase por ejemplo Billiez Jacqueline (dir.), 1998, *De la didactique des langues à la didactique du plurilingüisme, hommage à Louise Dabène*, Grenoble, CDL-LIDILEM.

<sup>6</sup> Me parece que todos estos componentes están incluidos en el término de "concepción" cuando se aplica a la acción. Cf. Lo que se entiende por compartir o no compartir con alguien la misma concepción de la acción política, educativa, sindicalista, humanitaria, etc.

valores humanistas, estos valores ya no se consideran como universales, sino ligados al tipo de acción común y a su entorno (por ejemplo cuando se habla de "cultura escolar" o de "cultura empresarial"). Se asiste entonces actualmente, en didáctica de la cultura, a una vuelta a los valores, incluidos los valores universales: desde hace algunos años se multiplican en los libros de francés como lengua extranjera, temas culturales tales como la ecología, el comercio equitativo o el desarrollo sostenible.

A partir de ahí, se entiende la gran confusión didáctica que reina en el MCER y la gran prudencia metodológica de sus autores<sup>7</sup>, que se han movido históricamente entre tres configuraciones diferentes:

-La configuración nº 3, la del enfoque comunicativo, de la cual se valen todavía y que utilizan de forma masiva en toda la parte de evaluación de su documento: cf. por ejemplo, en la tabla de los "Niveles comunes de referencia: Escala global", la importancia de recurrir a la comunicación y a las situaciones de comunicación para la descripción de los niveles A1 a B2.

-Las configuraciones nº 4 y nº 5, cuyos autores no pueden proponer ni el más mínimo boceto de construcción didáctica ya que reconocen con toda honestidad no disponer ni de teoría lingüística ni de teoría cognitiva; ni siquiera de teoría de la competencia lingüística, lo que es aún más problemático dado que su documento propone escalas de niveles de competencias que se utilizan actualmente en todos los países europeos para racionalizar y armonizar su enseñanza de lenguas extranjeras.<sup>8</sup> ¿Acaso habría que pensar que los responsables de todos estos países consideran suficiente el argumento de autoridad que la editorial Didier utiliza en la cuarta portada de la edición francesa en papel del MCER: "El Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas es el resultado de una búsqueda llevada a cabo por lingüistas de renombre durante más de diez años en los 41 Estados Miembros del Consejo de Europa"? Los futuros historiadores sin duda se preguntarán sobre esta sorprendente brecha entre el éxito internacional tan grande de este documento y su poca credibilidad científica.

-El modelo de evolución de las configuraciones didácticas que se presenta en la tabla anterior muestra dos grandes constantes históricas que han atravesado todas las configuraciones didácticas pasadas, es decir la 1, la 2 y la 3 (la 4 y la 5 están actualmente en desarrollo).

a) La primera constante es la articulación estrecha entre los dos objetivos de referencia, es decir el objetivo lingüístico y el objetivo cultural: el primero está al servicio del segundo en las configuraciones nº 1 y nº 2; por el contrario, en la configuración nº 3, es el segundo el que está al servicio del primero (el control de las representaciones culturales se considera indispensable para una buena comunicación lingüística); me parece que las dos últimas configuraciones que surgen simultáneamente en el MCER (la 4 y la 5) deberían impulsar un nuevo equilibrio a favor del objetivo cultural, movimiento que ya había empezado en los años 90 con el considerable ascenso del enfoque intercultural independientemente del enfoque comunicativo.<sup>9</sup>

b) La segunda constante es la relación de homología que se impone siempre en la didáctica de lenguas-culturas entre ambos "actuar" de referencia, es decir la acción social (o de uso) y la tarea escolar (o de aprendizaje): en otras palabras, en las configuraciones didácticas pasadas, se le daba más importancia a la actividad de aprendizaje más parecida a la actividad de uso a la que se apuntaba. En el EC, por ejemplo, para enseñar a los alumnos a comunicarse luego como usuarios en sociedad, se les pedía comunicarse en clase como si fueran usuarios en la sociedad (es la aplicación de este principio de homología máxima lo que crea la necesidad de

---

<sup>7</sup> Cf. "la finalidad del Marco de referencia no es prescribir -ni siquiera recomendar- un método en particular, sino presentar opciones" (p. XIV).

<sup>8</sup> Para las citas correspondientes, se puede remitir al documento nº 11 de la cibergrafía final.

<sup>9</sup> Notemos de paso que esta constante histórica justifica para sí misma solo la apelación de "didáctica de lenguas-culturas" que fue propuesta desde hace mucho tiempo por Robert Galisson, y de la cual deseo personalmente que continúe generalizándose.

recurrir constantemente a la simulación).

Si este principio de homología acción-tarea continúa funcionando (y no veo como no podría ser), lo que se anuncia lógicamente con la PA es una reactivación de la "pedagogía de proyecto, orientación didáctica disponible en pedagogía general desde hace algunas décadas<sup>10</sup>, y que se define precisamente por sus finalidades de educación a la ciudadanía y de formación al trabajo colectivo. El proceso ya ha comenzado en los libros de francés como lengua extranjera y de lenguas vivas extranjeras en Francia, y el fenómeno no se limita solo a las lenguas dentro de la enseñanza escolar francesa, sino que incluye todas las disciplinas. Se puede predecir también, para los años venideros, la introducción en Francia de otra orientación didáctica disponible de aplicación de la perspectiva orientada a la acción, a saber el enfoque por tareas anglosajón (*Task Based Learning*), orientación que Francia, a diferencia de otros países europeos (como España por ejemplo), ha ignorado hasta el momento.

### **Del paradigma de la comunicación al paradigma de la acción**

Yo señalaba al comienzo de este artículo que una de las condiciones necesarias para un cambio de configuración didáctica era "un nuevo paradigma que permita restablecer la coherencia de la enseñanza-aprendizaje de la lengua y la enseñanza-aprendizaje de la cultura en un nuevo modelo global de construcción didáctica (¿sobre qué construir el cambio?)".

Como es común en la historia, es en el campo de la gestión de empresas en el que se producen primero las rupturas paradigmáticas que han alcanzado posteriormente la didáctica de las lenguas-culturas (DLC). Este ha sido el caso por ejemplo de "la focalización sobre el cliente" (cf. el eslogan "el cliente siempre tiene la razón"...), que al menos durante una buena década precedió "la focalización sobre el alumno". Lo mismo sucede con el paso del paradigma de la comunicación al paradigma de la colaboración, el cual ha acompañado, en las empresas innovadoras, la implantación de "la orientación hacia el proyecto".

Para no alargar más este artículo, remito a mis lectores a las entradas nº 9 y nº 11 de la cibergrafía final, en la cuales presento e ilustro este paralelismo histórico entre la gestión de empresas y la enseñanza, así como también cierto número de ideas que surgen con este nuevo paradigma enfocado a la acción, el cual se puede resumir en los siguientes enunciados: "la colaboración no implica solamente la comunicación"; "la comunicación puede obstaculizar la colaboración"; "la colaboración determina la comunicación antes (cuando se produce) y después (cuando se utiliza)".

Lo que nos interesa más aquí, es la manera en que este nuevo paradigma puede generar una nueva articulación entre la didáctica de la lengua y la didáctica de la cultura, necesaria para la construcción de una nueva configuración didáctica. Respecto a esta didáctica que seguramente será central en los años venideros, veo por el momento dos pistas abiertas:

a) La colaboración se concibe como una nueva herramienta más poderosa que la simple intercomunicación al servicio de la comprensión intercultural. El sociólogo Jacques Demorgon afirma con base en su larga experiencia como animador en encuentros de la OFAJ (Oficina Franco-Alemana para la Juventud):

*La cultura es ciertamente compleja. Los que se sirven de ella para expresarse no la entienden mejor que los que no pertenecen a ella. Una mejor comprensión solo podría obtenerse a través de **un trabajo arduo no solamente de orden comunicativo sino cooperativo e incluso competitivo**, basado en la efectividad de las interacciones con el otro, y acompañando de la posibilidad de discusiones mutuas.<sup>11</sup> (El subrayado es mío)*

*b) La colaboración, cuando se mantiene durante todo el proceso, genera a la vez una lengua común, y una "co-cultura" en el sentido de un conjunto de conceptos compartidos. Es la idea que ya defendí en 2001 en un artículo cuyo subtítulo era "Vers une perspective co-actionnelle co-culturelle" (véase el segundo título en la cibergrafía final).*

<sup>10</sup> Cf. en particular la llamada "pedagogía Freinet", que se elabora en Francia desde los años 30.

<sup>11</sup> Demorgon Jacques, "Langues et cultures comme objets et comme aventures: particulariser, généraliser, singulariser", *Études de Linguistique Appliquée*, nº 140, 2005.

## Una nueva concepción del cambio

El mismo Jacques Demorgon desarrolla así en una obra de 2005 una *Crítica de lo intercultural* (título de dicho libro) en el marco de las sociedades multiculturales actuales, en las que se mantiene un contacto permanente entre culturas diferentes:

Lo multicultural, lo intercultural, lo transcultural solamente son los polos opuestos pero complementarios de una regulación ternaria de los intercambios humanos. De hecho, la disputa de las ideologías, que se basa preferencialmente en una u otra de estas nociones, nos desvía de la búsqueda difícil de las posibilidades singulares de adaptación. [...] En la ideología diferencialista de lo multicultural, se dice que cada uno puede seguir siendo lo que es sin decir en qué nivel de poder.

En la ideología de lo intercultural o lo transcultural que se presentan como generosos, se dice que podemos devenir juntos, sin decir qué equilibrios deberíamos realizar para lograrlo. [...] Habría que considerar estas tres nociones no como soluciones opuestas de nuestras dificultades sino como momentos orientados de manera diferente durante nuestras difíciles adaptaciones. (p. 166)

Por otro lado, este sociólogo adopta la misma posición con respecto a los contactos entre individuos. Lo que él llama "el aprendizaje intercultural" supone que haya simultánea y permanentemente al menos dos culturas presentes (que haya, entonces, multiculturalidad), que haya como mínimo valores comunes en nombre de los cuales este contacto sería buscado por ambas partes (que haya, entonces, transculturalidad), y este contacto va a producir inevitablemente conocimientos recíprocos (metaculturalidad). Finalmente, él considera que "el aprendizaje intercultural no se debe entender como una necesidad de someterse al otro por amabilidad o por cortesía. Por el contrario, es una ocasión excepcional para **producir juntos nuevas respuestas culturales**" (el subrayado es mío). El conjunto de estas "nuevas respuestas culturales" producidas por los co-actores, corresponde precisamente a lo que yo defino como "co-cultura", es decir, una cultura compartida por y para la acción colectiva.

Por lo tanto, nos damos cuenta de la importancia decisiva, en la pareja "enfoque comunicativo-enfoque intercultural" tal como se constituyó históricamente en didáctica de lenguas-culturas en los años 70, de los aspectos **personal, inicial y puntual** del contacto del que venimos hablando, similar al tipo de contacto que se establece durante un encuentro en un viaje turístico, y que es precisamente el modelo de situación de comunicación tenido en cuenta por los autores de los *Niveles umbrales*: en efecto, la problemática que desarrolló J. Demorgon aparece solamente, pero también inevitablemente, cuando se mantiene un contacto colectivo **duradero**. De hecho, solo se puede contemplar la posibilidad de un contacto prolongado entre varias personas, cuando se tiene un proyecto en común: la problemática de lo intercultural, desde el momento en el que el contacto se considera bajo formas duraderas y colectivas, se transforma en problemática de lo cocultural.

Incluso si se quiere lograr un objetivo limitado a lo que se ha decidido llamar "la educación intercultural", no es evidente en absoluto que el enfoque intercultural deba ser el único que se utilice, ni siquiera que deba ser el enfoque preferido. A este respecto, el siguiente pasaje de un artículo de Claudie Bert, que hace el balance de numerosas investigaciones sociológicas sobre la cuestión de los medios de lucha contra los estereotipos negativos, me parece particularmente esclarecedor:

Se intentaron cuatro medios principales [para modificar los estereotipos]:

(1) **La ley**: las leyes contra la discriminación pueden ser mal recibidas en un principio pero imponerse a la larga, como en Estados Unidos.

(2) **La información y el llamado a la razón**: los prejuicios se resisten a los hechos, pero la persistencia puede ser efectiva. Un equipo israelí, para modificar la imagen negativa que los estudiantes de 12 años tenían de los niños árabes, elaboró un programa que se desarrollaba en seis sesiones y en dos formas: una lectura de historias o una proyección de películas, en las que



se ponían en escena a niños israelíes y árabes, y después se hacía un debate. Este programa fue eficaz, un poco más con el material audiovisual.

(3) **El contacto:** poner en contacto a alumnos, residentes, soldados, etc. de diferentes etnias; es el método que más se ha empleado, y se ha establecido que dicho método puede tener éxito si los miembros de dos grupos se encuentran en igualdad de condiciones y si tienen realmente la ocasión de aprender sobre el otro y de conocerse mutuamente.

(4) **La colaboración:** si ésta se añade al contacto, aumenta las posibilidades de éxito. Volvamos a la experiencia de M. Sherif<sup>12</sup>: Después de haber enemistado a los adolescentes de dos campamentos de vacaciones, los investigadores intentaron acercarlos por medio de actividades comunes (comidas, deporte); lo cual no fue suficiente. Ellos les propusieron entonces "objetivos de orden superior", es decir de interés común para los dos grupos, tales como reparar el camión que traía los víveres para todos: la hostilidad se atenuó y luego desapareció y terminaron por entablarse amistades entre grupos.<sup>13</sup> (p. 47, subrayado en el texto, la numeración es mía)

Efectivamente, se reconocen en esta síntesis, de (1) a (4), y en el mismo orden, los enfoques que corresponden respectivamente a las configuraciones didácticas que se han dado en nuestra disciplina: la nº 1 (trabajo sobre la competencia transcultural), la nº 2 (trabajo sobre la competencia metacultural), la nº 3 (trabajo sobre la competencia intercultural) y la nº 5 (trabajo sobre la competencia co-cultural). Lo que se cita en la (1) también se puede interpretar como correspondiente a la configuración didáctica nº4, las leyes que se basan en valores que se imponen a todos (lo que remite a lo transcultural), pero que pretenden imponer comportamientos aceptables para todos (lo que remite a lo multicultural). Es el caso de los dos ejemplos dados aquí de "actividades comunes" (comidas, deporte), que son ciertamente actividades colectivas, pero que no necesitan un proyecto común más allá de las actividades en sí mismas, y que se pueden llevar a cabo con base en una simple aceptación de comportamientos comunes (las reglas de urbanidad en la mesa, las reglas de juego en las actividades deportivas).

Los dos modelos presentados aquí, por J. Demorgon y C. Bert, tienen en común la propuesta de una concepción del cambio que se puede calificar como compleja, ya que ellos consideran que los diferentes medios de gestión de una misma problemática (la regulación de los intercambios humanos) son a la vez opuestos y complementarios. Es este modelo complejo el que me parece haberse adaptado a las exigencias a las que se enfrenta en la actualidad la didáctica de las lenguas-culturas: no hay ninguna razón para darle más importancia a priori a una configuración didáctica entre todas las que se han sucedido y las que siguen surgiendo, incluyendo entre éstas la última (que no debe considerarse por esta razón como la mejor en teoría, ni la mejor en todas partes y siempre): un profesor debe ser capaz de seleccionar, jerarquizar, combinar y articular todas estas configuraciones didácticas, que hacen parte de la herencia de la profesión, en relación con el conjunto de parámetros de su propio entorno de enseñanza, comenzando por las finalidades y los objetivos de la institución de la cual éste depende, al igual que las expectativas y necesidades de sus alumnos.

### ¿Qué estrategia de cambio?

La frase anterior nos lleva de manera natural a la última pregunta que me queda por abordar de las que presenté al comienzo de este artículo, es decir la estrategia de cambio (¿con quién llevar a cabo el cambio?).

Aquí también, la historia de la didáctica de lenguas-culturas nos muestra una sucesión de modelos ideológicos diferentes: revolucionarios, reformistas y tecnocráticos, que corresponden al orden cronológico de las metodologías directas, activas y audiovisuales.<sup>14</sup> Creo saber que en

---

<sup>12</sup> M. Sherif *et al.*, *Intergroup Conflict and Cooperation: The Robberts Cave Experiment*, University of Oklahoma Books Exchange, 1961.

<sup>13</sup> Claudie Bert, "Les stéréotypes", *Sciences Humaines* nº 139, junio 2003, pp. 46-47.

<sup>14</sup> Para más detalles sobre los diferentes modelos ideológicos del cambio en didáctica de lenguas-culturas, que se copian estrictamente de los modelos ideológicos del cambio social de la época, remito a mi artículo citado en la entrada nº 11 en la cibergrafía final

Italia, el paso al enfoque comunicativo se realizó con base en un modelo muy participativo que contó con la iniciativa y la colaboración continua de las asociaciones de profesores de lengua. En este caso, estamos actualmente en pleno período de regresión, ya que es necesario constatar que la estrategia del cambio pedagógico que se lleva a cabo actualmente en Europa en la didáctica de lenguas-culturas, es de tipo burocrático: tiene como punto de referencia, en gran medida, a los "expertos" del Consejo Europeo y a su Marco Común Europeo de referencia para las lenguas (me parece que mucho más de lo que el paso al enfoque comunicativo se basó, en su momento, en los *Niveles umbrales*) y dicha estrategia se ha impuesto desde hace algunos años por medio de textos oficiales. Puede sorprender el hecho de que las asociaciones europeas de profesores, que deberían militar a favor de una estrategia de tipo participativo, estén en general tan pasivas ante la imposición autoritaria de una armonización forzada, con base en un texto que es además muy dudoso desde el punto de vista científico<sup>15</sup>, y sin embargo tan poco criticado y tan a menudo citado que ha terminado convirtiéndose en un "Marco Europeo Común de **Reverencia**".<sup>16</sup>

Puede sorprender el hecho de que los profesores de lenguas vivas, que tienen sin embargo como misión, al igual que todos sus colegas de otras disciplinas, la formación del espíritu crítico de sus alumnos, estén tan retrasados colectivamente con respecto a un rechazo de la ideología del perito, que por otro lado está bastante avanzado entre otros ciudadanos en otros ámbitos sociales.

Como lo escribía casi textualmente al final de otro artículo reciente<sup>17</sup>, y esto será mi conclusión: Es tiempo de ahora en adelante, para los profesores también, de pasar del enfoque comunicativo (Ellos están informados y se mantienen informados de las últimas orientaciones decididas por los "expertos") al enfoque orientado a la acción (Ellos intervienen inmediatamente como co-autores de una acción colectiva de cambio colectivo). Pero es necesario también, como lo hemos visto, que ellos cambien el mismo cambio: como miembros de una profesión consciente de ser rica en una experiencia secular, el cambio consiste desde ahora para ellos tanto en construir la innovación como en volver a apropiarse de sus tradiciones.

### CIBERGRAFÍA DEL AUTOR

- 1 "La problématique de l'évaluation en didactique scolaire des langues"  
<http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1155>. Artículo publicado en *Les Langues modernes* en 2001, puesto en línea en septiembre de 2006
- 2 "Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle". <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article844>. Artículo publicado en *Les Langues modernes* en 1998, puesto en línea en mayo de 2007
- 3 "L'évolution des perspectives actionnelles et culturelles en didactique des langues-cultures", Universidad de Estrasburgo, 29 de noviembre de 2002. <http://u2.u-strasbg.fr/iief/fle/puren/>. Conferencia filmada
- 4 « Comment harmoniser le système d'évaluation français avec le Cadre Européen Commun de Référence ? ». <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article30>. Conferencia en forma de presentación PowerPoint comentada por escrito, puesta en línea en septiembre de 2006

---

<sup>15</sup> Las críticas que he hecho aquí de paso no son nada en comparación con la verdadera "línea de fuego" que han efectuado los alemanes desde 2002: véase Karl-Richard BAUSCH et al. (dir.), *Der gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* [El MCER en discusión]. Actas del XXII coloquio de primavera (2002) para la investigación sobre la enseñanza de lenguas extranjeras]. Tübingen (Narr), 2003. Un artículo enteramente dedicado a estas actas publicó en el n° 2-2008 (abril-mayo-junio) de la revista *Les Langues Modernes*, número dedicado por completo al MCER: Anne Friederike Delouis, "Le Cadre commun de référence pour les langues; compte rendu du débat critique dans l'espace germanophone".

<sup>16</sup> Cf. el título de mi conferencia citada en el título n° 10 de la cibergrafía final.

<sup>17</sup> Christian Puren, "La perspective actionnelle. Vers une nouvelle cohérence didactique", *Le Français dans le monde* n° 348, novembre-décembre. 2006, pp. 42-44. En ella se encontrará también una buena parte de las ideas que presenté aquí en un artículo que publiqué en el número siguiente de la misma revista: "De l'approche communicative à la perspective actionnelle", n° 347, septembre-octobre, 2006, pp. 37-40.

- 5 "Le Cadre européen commun de référence et la réflexion méthodologique en didactique des langues-cultures : un chantier à reprendre ». <http://www.aplv-languesmodernes.org//spip.php?article35>. Artículo puesto en línea en septiembre de 2006
- 6 "Quelques conclusions personnelles sur les Conclusions du Conseil sur l'indicateur européen des compétences linguistiques de 2006 ». <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php3?article437>. Artículo puesto en línea en septiembre de 2006.  
Véase también <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article437>
- 7 "L'évaluation a-t-elle encore un sens ? ». <http://www.aplv-languesmodernes.org//spip.php?article36>. Artículo puesto en línea en octubre de 2006.
- 8 "Explication de textes et perspective actionnelle: la littérature entre le dire scolaire et le faire social » <http://www.aplv-languesmodernes.org//spip.php?article389>. Artículo puesto en línea en octubre de 2006
- 9 « De l'approche communicative à la perspective actionnelle », Université de Poitiers, 24 novembre 2006. <http://upty.univ-poitiers.fr/web/canal/61/theme/28/manif/125/video/1180/index.html>, Conferencia filmada.
- 10 « Quelques questions impertinentes à propos d'un Cadre Européen Commun de Révérence », Journée des langues de l'IUFM de Lorraine, 9 mai 2007. <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article990>. Conferencia en línea en forma de presentación sonora.
- 11 « Histoire de la didactique des langues-cultures et histoire des idées » Article publié dans *Cuadernos de Filología Francesa* en octubre 2007. <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article132>