

LA DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS EN LA ENCRUCIJADA DE LOS MÉTODOS

Ensayo sobre el eclecticismo

Christian PUREN

4ª edición, www.christianpuren.com, agosto de 2021, 135 págs.

Traducción al español re alizada por el autor

ÍNDICE

PREFACIO DE OCTUBRE DE 2008	5
CONDICIONES DE USO DE ESTA REPRODUCCIÓN	8
ABREVIATURAS UTILIZADAS REGULARMENTE	10
INTRODUCCIÓN GENERAL	11
1. PRIMERA PARTE: LA NUEVA ERA ECLÉCTICA	14
Introducción	14
1.1. La percepción actual del eclecticismo en el campo didáctico	14
Presentación	14
1.1.1. Eclecticismo y prácticas didácticas.....	14
1.1.2. Eclecticismo y materiales didácticos.....	15
1.1.2.1 EL eclecticismo de adaptación	16
1.1.2.2 El eclecticismo de principio	17
1.1.2.3 El estatuto didáctico de los materiales didácticos.....	17
1.1.3. Eclecticismo y discurso didáctico	19
1.2. El histórico ascenso del eclecticismo	20
1.2.1. Lingüística aplicada y metodología audio-oral	20
1.2.2. La metodología audiovisual estructural-mundial	22
1.2.3. El contexto metodológico del decenio de 1970	25
1.2.3.1 El cuestionamiento de los resultados de la MAV en el campo de la enseñanza	26
1.2.3.2 El cuestionamiento de la integración didáctica.....	26
1.2.3.3 El cuestionamiento de tipo pedagógico	27
1.2.3.4 El cuestionamiento del universalismo metodológico	28
1.2.3.5 El cuestionamiento de los fundamentos lingüísticos de la MAO y de la MAV	28
1.2.3.6 El cuestionamiento del aplicacionismo didáctico	28
1.3. El enfoque comunicativo	29
Presentación	29
1.3.1. La galaxia comunicativa	29
1.3.2. El diseño metodológico	30
1.3.3. El diseño de los materiales	33
1.3.4. El diseño de las prácticas de enseñanza	34
1.4. El actual bloqueo ecléctico	35
Presentación	35
1.4.1. El largo período didáctico	35
1.4.2. El mecanismo de la evolución didáctica	38
1.4.2.1 La metodología directa (MD).....	38
1.4.2.2 La metodología audiovisual (MAV)	39
1.4.2.3 El enfoque comunicativo (EC)	40
1.4.3. La gestión del eclecticismo actual.....	43
Conclusión de la primera parte	45

2. SEGUNDA PARTE: LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA FRENTE AL ECLECTICISMO	46
Introducción	46
2.1. Las lecciones de la historia	46
2.1.1. El paradigma de la simplificación	47
2.1.1.1 La razón simplificadora	47
2.1.1.2 Los efectos perversos de la simplificación	50
2.1.2. Eclecticismo y complejidad	58
2.1.3. Los peligros del eclecticismo	64
2.1.3.1 El caso de la metodología tradicional (MT)	64
2.1.3.2 El caso de la metodología activa	65
2.1.3.3 El período actual	67
2.2. La nueva epistemología	71
2.2.1. Los cambios epistemológicos en la ciencia contemporánea	71
Presentación	71
2.2.1.1 La incertidumbre	72
2.2.1.2 La incertidumbre a nivel microscópico	73
2.2.1.3 El retorno del sujeto	73
2.2.1.4 La incertidumbre a nivel macroscópico	74
2.2.1.5 La incertidumbre en economía	74
2.2.1.6 La complejidad	75
2.2.1.7 El entorno	77
2.2.1.8 El orden a partir del ruido	78
2.2.1.9 La autoorganización	78
2.2.1.10 Cibernética y análisis sistémico	79
2.2.2. La epistemología compleja de Edgar Morin	81
Presentación	81
2.2.2.1 Ciencias exactas y humanidades	82
2.2.2.2. El rechazo a la hipersimplificación	82
2.2.2.3 El "paradigma de la complejidad"	83
2.2.2.4 El rechazo a la unidimensionalidad	84
2.2.2.5 El conocimiento de los límites del conocimiento	84
2.2.2.6 El retorno del observador	85
2.2.2.7 Los límites de la lógica clásica	86
2.2.2.8 El método de la complejidad	86
Conclusión del capítulo 2.2.	90
2.3. Pensar el eclecticismo en la DLE	91
Presentación	91
2.3.1. Métodos y metodologías constituidas	91
2.3.2. Metodologías constituidas y metodología	97
2.3.4. Teoría y práctica	99
2.3.5. Diacronía y sincronía	102
2.4. Hacia una didáctica compleja	108
Presentación	109
2.4.1. Por unas herramientas complejas de intervención	109
Presentación	109
2.4.1.2 La observación	110
2.4.1.3 La modelización	111

2.4.2. Por una didáctica multidimensional	113
Presentación	113
2.4.2.1 El "currículo multidimensional"	113
2.4.2.2 La "pedagogía de la negociación"	114
2.4.2.3 La "ecometodología"	114
2.4.3. Por una didáctica multipolar	116
2.4.4. Por una didáctica "multi-meta"	119
Presentación	119
2.4.4.1 Las actividades "meta" en el aula de idiomas	119
2.4.4.2 La didactología como metadidáctica	120
2.4.4.3 La deontología	121
Conclusión de la segunda parte	124
CONCLUSIÓN GENERAL.....	124
BIBLIOGRAFÍA	126

MÜLLER

PREFACIO DE OCTUBRE DE 2008¹

Después de la publicación en línea de mi *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues* (París, Nathan-CLE international, coll. "Didactique des Langues Étrangères", 1988, 448 p. en el sitio de la APLV (Association Française des Professeurs de Langues Vivantes, www.aplvlanguesmodernes.org/article.php3?id_article=813 y en mi sitio personal (www.christianpuren.com/mes-travaux/1988a), ofrezco para su lectura y descarga gratuita en el sitio web de la APLV mi libro *La didactique des langues à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme* (París, CRÉDIF-Didier, colección "Ensayos", 1994, 206 p., <http://www.aplvlanguesmodernes.org/spip.php?article1985>), del cual he recuperado los derechos de autor. Las condiciones de uso de esta reproducción en formato .pdf se adjuntan a este prefacio.

En el momento de escribir este libro, había hecho para la ficha tres observaciones principales:

- 1) Una de las conclusiones de mi *Historia de las Metodologías* era el poder y la permanencia del mecanismo de adaptación de las construcciones metodológicas a las diferentes demandas sociales, objetivos, públicos y diferentes situaciones de enseñanza-aprendizaje: ahora bien, a partir del momento en que se quiere tener verdaderamente en cuenta en sincronía la variedad de estos factores, cualquier metodología única es imposible, y la variación metodológica indispensable.
- 2) La evolución de las ideas -en particular la crisis de las ideologías, la aparición de la noción de complejidad, la atención a los fenómenos medioambientales, la crítica de los estructuralismos y el retorno del sujeto- llevaba a cuestionar, en las Ciencias Humanas, toda coherencia global, fuerte, permanente y universal: ahora bien, todas las metodologías constituidas, incluido el enfoque comunicativo, se habían basado hasta entonces en este modelo único de coherencia.
- 3) Además de la impresión personal, en mis visitas a las clases como formador y en mis conversaciones con mis colegas profesores, de una diversidad real muy grande de prácticas de enseñanza en el terreno, se añadía el análisis de la evolución de los manuales escolares -en particular los de francés como lengua extranjera. Ese análisis mostraba que, a partir de los años 80, se habían abandonado las formas exclusivas de aplicación del enfoque comunicativo en favor de un eclecticismo metodológico que, por otra parte, era reivindicado explícitamente por algunos autores.

Este Ensayo *sobre el eclecticismo* fue bien recibido en general por los profesores, a los que desculpabilizaba no sólo explicando sino también justificando su incapacidad para respetar estrictamente cualquier ortodoxia metodológica: en efecto, cualquier coherencia metodológica global sólo puede construirse y luego mantenerse reduciendo fuertemente la complejidad real de las prácticas de enseñanza-aprendizaje, en particular eliminando la cuestión de la necesaria gestión de los opuestos.

Por el contrario, este libro me ha ganado críticas más o menos veladas de varios colegas didácticos. Los dos principales son los siguientes:

¹ Este prefacio fue escrito con ocasión de la primera publicación en línea de este libro en el sitio web de la APLV (Association Française des Professeurs de Langues Vivantes), www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1985/ [nota de septiembre de 2013].

1) Como defensor del eclecticismo, yo habría legitimado en la mente de los profesores que ahora se les permite hacer "cualquier cosa" (lo que incluiría "de cualquier manera", "en cualquier momento", "con cualquiera", etc.), por lo tanto las peores regresiones "tradicionalistas", mientras que un profesor debe tener principios y reglas, y los propios alumnos necesitan marcos y regularidades. Pero tan pronto como presenté mi trabajo, había anunciado como una de las cuatro "proposiciones" que constituían mi tesis, refiriéndome a la observación que había sacado del análisis de las prácticas y libros de texto reales: "Este eclecticismo tiene aspectos muy positivos, pero también puede tener efectos extremadamente perversos" (p. 8). En los años que siguieron a la publicación de este *Ensayo sobre el eclecticismo*, he dicho o escrito en varias ocasiones que la lengua francesa tiene la ventaja innegable de que uno puede marcar la diferencia -muy valiosa, en este caso- entre "faire n'importe quoi" (y un profesor de idiomas, de hecho, puede ser llevado a hacer una cosa y la contraria: hacer que sus alumnos hablen o sean silenciados, seguir las intervenciones inesperadas de sus alumnos o traerlos de vuelta de manera directiva a su programación, fomentar la intervención de los más fuertes o de los más débiles, etc.): la gestión de la complejidad es en particular la gestión de los opuestos)... y "faire **du** n'importe quoi".

2) Habría hecho un mal servicio a la formación de los docentes al criticar el enfoque comunicativo (con el argumento de que constituiría una coherencia limitadora tan insuficiente como las anteriores), cuando todavía ni siquiera se había incorporado a las prácticas de la mayoría de los profesores.

Mis tres respuestas a esta segunda crítica -ciertamente digna de ser tomada en serio- son las siguientes:

1) Si nuestros predecesores hubieran tenido en cuenta este argumento, todavía nos habríamos atenido a la metodología directa de principios del siglo XX, porque sus principios fundamentales -la sollicitación permanente de la actividad personal del alumno, el recurso exclusivo al idioma extranjero en el aula y un enfoque global de los documentos, por ejemplo- todavía hoy en día están lejos de aplicarse sistemáticamente en las clases de idiomas; pero con razón, porque el único método del que podemos estar seguros de que es malo *a priori* es el método único

2) No puedo aceptar que se culpe a los profesores por cualquier razón, como el hecho de que se tenga que "endurecer" el discurso para que puedan aplicar al menos una pequeña parte del mensaje en sus prácticas. Ésta es la famosa estrategia de "contracurvatura": para enderezar un palo torcido, hay que torcerlo en la dirección opuesta. Por mi parte, considero que los profesores, como profesionales responsables (en formación continua) o para que sean responsables (en formación inicial), tienen derecho a un "discurso de la verdad", en el que las innovaciones se presentan con honestidad, con sus ventajas, pero también sus limitaciones y posibles efectos perversos. Este es el principio que me aplico a mí mismo, en la actualidad, en mis intervenciones sobre la "perspectiva de la acción social" ("perspective actionnelle", en francés) del Marco *Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL)*. El eclecticismo es la respuesta empírica que los profesores conscientes y serios siempre dieron en el pasado -a menudo a costa de una cierta culpabilidad o duda sobre su propia competencia profesional- a la complejidad con la que se enfrentan constante y directamente. El proponer que sustituyan una coherencia limitativa por otra es una señal por parte de los entrenadores:

- de inconsciencia
- de incompetencia
- de irresponsabilidad
- de perversidad

(Hay que marcar forzosamente una de las cuatro casillas de arriba).

3) Desde la publicación del MCERL y mi interpretación del esquema de la "perspectiva de acción social" presentado por sus autores, tengo un tercer argumento: el enfoque comunicativo ya no corresponde al objetivo social de referencia, al menos en la educación escolar europea. Ya no se trata sólo, en efecto, de preparar a nuestros alumnos para "hablar con otros" en el contexto de los encuentros iniciales y ocasionales con extranjeros, sino también y sobre todo para "vivir juntos" en una sociedad multilingüe y multicultural, y "trabajar juntos" en un ámbito universitario y profesional en vías de integración a nivel europeo.

No obstante, mi *ensayo sobre el eclecticismo* está algo anticuado, en la medida en que la percepción del eclecticismo sólo puede darse en un contexto de expectativa que es el del tipo de coherencia que describí anteriormente, a saber, una coherencia global, fuerte, permanente y universal. En el campo de la percepción que hoy en día es el nuestro, este trasfondo de expectativa ha desaparecido, y por lo tanto la noción misma de "eclecticismo" ya no tiene sentido: nos encontramos "simplemente" (¡si es que podemos decirlo!...), profesores, autores de libros de texto, formadores y didactas², enfrentados a una complejidad que ahora debemos pensar y gestionar como tal y de acuerdo con las ideas de nuestro tiempo.

Tenemos los medios para hacerlo, si sabemos cómo buscarlos y movilizarlos, ya que el "paradigma de la complejidad" se tiene ahora en cuenta en todas las ciencias sociales y humanas. Mi próximo libro aún no está terminado, pero su título ya está decidido, *Introducción a la compleja didáctica de las lenguas y culturas*. Este título no es tan modesto como parece, porque alude a las obras de dos de mis principales referencias epistemológicas:

- Edgar Morin. 1990. *Introduction à la pensée complexe*. París: ESF éditeur, 160 p.
- Richard Rorty. 1995. *L'espérance au lieu de la connaissance. Introduction au pragmatisme*. Trad. fr. París, Albin Michel (colección "Bibliothèque internationale de philosophie"), 158 p.

Creo que la lectura de este *Ensayo sobre el eclecticismo* puede ser útil para los profesores y formadores, porque la nueva epistemología que promueve permite prever la superación de este eclecticismo empírico en favor de una concepción de nuestra disciplina más adaptada a los problemas y dificultades reales de los profesores y formadores, la de una "*didáctica compleja de las lenguas-culturas*".

Christian PUREN
Castillon-en-Couserans, 30 de octubre de 2008

² Especialistas en la didáctica de las lenguas extranjeras. En este libro se les llama "didactólogos" (ver nota 6 página 14).

CONDICIONES DE USO DE ESTA REPRODUCCIÓN

(julio de 2021)

Quisiera agradecer a las Ediciones Didier por devolverme los derechos de autor de esta obra, lo que me permite ponerla a disposición para su consulta individual gratuita.

Las condiciones que establezco para el uso y la reproducción de toda o parte de esta obra son las siguientes:

- 1) que se apliquen las normas académicas vigentes (indicación del autor y referencia bibliográfica completa) para las citas de 4-5 páginas como máximo en artículos, disertaciones, tesis, cursos, etc. (no hay necesidad de reportarme o de pedirme permiso);
 - 2) que las "reproducciones" (más allá de 4-5 páginas hasta un subcapítulo entero, como 1.2, 2.4, 3.3, 4.1, etc.) me sean señaladas (contact@christianpuren.com);
 - 3) que no se envíe ninguna grabación electrónica de esta obra por ningún medio (correo electrónico, CD-ROM, etc.) ni se ponga a disposición en otro sitio: sólo se autoriza el enlace a la página www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/1994e-es/ de mi sitio personal para cualquier tipo de distribución electrónica;
 - 4) que la reproducción completa de una de las 4 partes de la obra o de la obra entera para su distribución en versión papel debe ser previamente objeto de una solicitud expresa de autorización; e) que ninguna reproducción parcial o total de la obra, en ningún tipo de soporte, dé lugar a beneficio alguno: el precio que eventualmente se cobre a los estudiantes por las impresiones en papel, por ejemplo, no debe exceder del coste de reproducción y distribución.
-

*Eso es todo lo que podemos hacer: renovar el enfoque de
viejos problemas usando nuevos conceptos.*

H. ATLAN 1979, p. 177.

ABREVIATURAS UTILIZADAS REGULARMENTE

EC: Enfoque comunicativo

APLV: Association (Française) des Professeurs de Langues Vivantes

BELC: Bureau d'Études pour les Langues et les Cultures

CRÉDIF: Centre de Recherche et d'Étude pour la Diffusion du Français

DLE: Didáctica de lenguas extranjeras

FLE: Francés como Lengua Extranjera

MA: Metodología activa

MAO: Metodología Audio-Oral

MAV: Metodología Audiovisual

MD: Metodología directa

MT: Metodología Tradicional

SGAV: Structuro-Global AudioVisual

INTRODUCCIÓN GENERAL

El presente trabajo se adentra en un tema nuevo y complejo, el eclecticismo en la didáctica de las lenguas extranjeras o segundas lenguas (entendidas en su sentido más amplio, comúnmente utilizado hoy en día, que le atribuye como objeto de estudio la enseñanza **y** el aprendizaje de lenguas **y** culturas distintas de las lenguas maternas³), y por ello he elegido el ensayo, una forma abierta, ligera y provisional para una reflexión individual que sólo se ha iniciado, que quiere ser totalmente libre y que sabe que el tiempo ha pasado de las grandes certezas consensuales. Corresponde a mis lectores decir, después de leerme, si fui capaz de evitar la *arrogante arbitrariedad del ensayismo* contra la que nos advierte E. Morin (1991b, p. 71).

Parecía difícil, para tratar del eclecticismo en una disciplina como la DLE, no volver a quien siempre sirve de referencia cuando se habla de eclecticismo en las ciencias humanas, que fue el líder del eclecticismo filosófico en Francia a finales del siglo XIX, Victor Cousin. Tanto más cuanto que su doctrina, según algunos críticos, se explica en parte por las limitaciones de la enseñanza⁴. Da la casualidad, además, que le tocó a V. Cousin, como Ministro de Educación y Asuntos Religiosos, firmar la primera instrucción metodológica oficial relativa a la enseñanza de las lenguas, la del 18 de septiembre de 1840: si la metodología de la enseñanza de las lenguas no nació en Francia, como veremos, bajo el signo del eclecticismo, por tanto no estaba lejos en el momento de su bautismo.

La filosofía ecléctica de V. Cousin fue criticada duramente por todas partes en su época por su falta de coherencia y rigor: *doctrina vaga, brillante, constitucionalmente cambiante y movidiza, [...] hegelianismo envuelto en un movimiento oratorio capaz de enturbiar las mentes francesas*, según el abate Bautain (*De l'enseignement de la philosophie en France au XIXème siècle*, Estrasburgo-París, 1833, citado por A. Canivez, 1965, p. 164); *filosofía de Arlequín [...] que se llama ecléctica para excusar la confusión de sus doctrinas y el caos de sus complicaciones*, pues A. Cousin fue muy duramente criticado por todas partes en su época por su falta de coherencia y rigor: *doctrina vaga y brillante, constitucionalmente cambiante y conmovedora, [...] El hegelianismo [...] que se llama ecléctico para excusar la confusión de sus doctrinas y el caos de sus complicaciones*, para A. Marrast (artículo en *Le National* del 25 de agosto de 1837, *ídem*, p. 173). Entre los filósofos contemporáneos, dejó el mismo recuerdo de una *doctrina incoherente* (É. Bréhier, 1932, pág. 666) al servicio de un *supervisor general de la filosofía [que] adoraba la policía del espíritu* (A. Canivez, 1965, pág. 218) y que durante años ejerció una *tiranía insoportable sobre la evolución del pensamiento francés* (*ídem*, pág. 222). Y es cierto que V. Cousin había tenido los medios para difundir su teoría filosófica: profesor de filosofía en la École Normale en 1814, a partir de los 22 años, sus títulos y responsabilidades bajo Louis-Philippe -Par de Francia, Consejero de Estado, Director de la École Normale, Rector de la Universidad y finalmente Ministro de la Instrucción Pública- le permitieron imponer su filosofía durante un tiempo como la doctrina oficial de la Universidad francesa.⁵

Sin embargo, elegí partir de la concepción del eclecticismo según V. Primo por dos razones.

³ Sin embargo, seguiré refiriéndome a ella, según la costumbre, por la única sigla "DLE" (Didáctica de las Lenguas Extranjeras).

⁴ Por ejemplo, A. CANIVEZ: *Después de todo, como ya hemos argumentado hipotéticamente, quizás haya una afinidad natural entre el eclecticismo y la pedagogía, al menos la que se dirige a toda una clase y no a una sola mente, y debe obedecer a un plan de estudios enciclopédico* (1965, p. 222).

⁵ El reinado de una metodología oficial ecléctica en la educación escolar francesa de los años 1920 a los años 1960 mostrará una vez más que el eclecticismo perfectamente puede rimar con el autoritarismo.

La primera es que para aplicar este concepto a la DLE, necesitaba una definición más amplia que las propuestas por los diccionarios, que también incluyera principios y un método, y sobre la cual pudiera haber consenso. V. Cousin era el único en facilitarlos: aunque su filosofía fue criticada como inconsistente y su objetivo como inalcanzable, la claridad de su proyecto, que yo sepa, nunca fue cuestionada.

La segunda razón es que, como mi libro no es ni filosófico ni histórico, considero legítimo ignorar tanto el contenido filosófico del eclecticismo de V. Cousin como su sitio en la realidad de la época -puntos sobre los que, como no soy ni filósofo ni especialista en historia social, no emitiré juicios- y conservar únicamente el marco del enfoque intelectual. Los filósofos juzgarán sin duda que el eclecticismo de V. Cousin se reduce así a un esqueleto sin vida, pero he llegado por esta operación de abstracción a un modelo interesante porque es "portátil" (es decir, transponible de una época y de un campo a otro): me ha parecido reconocerlo de hecho en el trabajo actual en la DLE y, como veremos, en otros campos tan inesperados como la gestión empresarial y la teología de la liberación.

Distinguiré clásicamente, en la definición que el propio V. Cousin da del eclecticismo, la cuestión de los postulados fundadores (su teoría filosófica), y la cuestión del método (su práctica filosófica). Me parece que su obra de 1886 dedicada a la moral (*Del bien*) revela cuatro postulados:

Postulado Nº 1: Nunca hubo en el pasado, ni puede haber en el presente ni puede haber en el futuro un *sistema* filosófico ideal, porque todo sistema, para poder constituirse precisamente como tal, necesita un único principio de coherencia y, por lo tanto, debe conservar un solo aspecto del problema global en detrimento de los demás. Así es como *todas las grandes escuelas de filosofía moral vieron cada una sólo un lado de la verdad* (1886, p. 149).

Postulado No. 2: Es posible, a través de la crítica filosófica, no sólo discernir *los errores de los sistemas, sino también reconocer y extraer las verdades mezcladas con estos errores* (*ídem*, p. 119).

Postulado No. 3: Cada uno de los sistemas que aparecieron en el pasado no sólo reveló verdades sino que también cometió errores dentro de su propia problemática, por lo que se debe a la vez *absolver y condenar a todos los sistemas por la verdad que hay en cada uno de ellos y por los errores que todos ellos mezclan con la verdad* (*ídem*, p. 149).

Postulado No. 4: El conjunto de los problemas correctamente tratados en todos estos sistemas cubre la totalidad de la problemática: *Las verdades dispersas en los diferentes sistemas constituyen la verdad total, que cada uno de ellos expresa siempre de un solo lado* (*ídem*, p. 119).

El principio del método ideal que se deducirá naturalmente de estos cuatro postulados es simple: *[Si] todos los sistemas [...] nos entregan, divididos y opuestos entre sí, todos los elementos esenciales de la moral humana, [...] sólo se trata de reunirlos para restaurar la totalidad del fenómeno moral* (*ídem*, p. 119). V. Cousin presenta los detalles del enfoque que recomienda de la siguiente manera:

Fuera de los hechos, todo es una fantasía: sin su rigurosa distinción, todo es confusión; pero también, sin conocimiento de su relación, en lugar de una doctrina única y vasta como el fenómeno total que hemos tratado de abarcar, sólo puede haber diferentes sistemas como las diferentes partes de este fenómeno, por lo tanto, sistemas imperfectos que están siempre en guerra entre sí. Hemos partido del sentido común; pues el objeto de la verdadera ciencia no es negar el sentido común sino explicarlo, y para ello debemos empezar por reconocerlo. En primer lugar pintamos el fenómeno moral en su ingenuidad, en su misma tosquedad. Luego separamos sus elementos y marcamos cuidadosamente los rasgos característicos de cada uno de ellos. Lo único que nos queda ahora por hacer es reunirlos todos, captar sus relaciones, y así encontrar de nuevo, pero más precisa y claramente, la unidad primitiva que nos sirvió de punto de partida (*ídem*, pp. 146-147).

La filosofía propuesta por V. Cousin es, pues, tan coherente como los antiguos sistemas, pero su coherencia es de otro tipo: ya no se trata de una coherencia construida por una limitación artificial de la problemática y elaboración intelectual abstracta, sino de una coherencia producida naturalmente por la unidad y coherencia interna de su objeto mismo:

La unidad de la doctrina que profesamos está en la unidad del alma humana de la que la hemos sacado. ¿No es el mismo ser el que ve el bien, que sabe que está obligado a hacerlo, que sabe que es libre de hacerlo, que ama el bien y que juzga que el hacer o violar el bien trae justamente después de sí recompensa o dolor, felicidad o infelicidad? También sacamos la verdadera unidad de la íntima relación de todos estos hechos que, como hemos visto, se asumen y apoyan mutuamente (ídem, p. 152).

Y en líneas con acentos epistemológicos muy actuales, V. Cousin explica que ir más allá, buscar una coherencia más fuerte que la del objeto, es condenarse a perder de vista la complejidad de la realidad:

¿Con qué derecho la unidad de una doctrina sufre en ella sólo un simple principio? Esta unidad sólo es posible en las regiones de la abstracción matemática donde no se trata de lo que existe, donde se puede quitar del objeto que se estudia todo lo que se quiera para ir simplificándolo, y donde todo se reduce a puras nociones. En realidad, todo está determinado, y por lo tanto todo es complejo. Una ciencia de los hechos no es una serie de ecuaciones. Es necesario que encontremos en ella la vida que hay en las cosas, la vida con su armonía sin duda, pero también con su riqueza y diversidad (ídem, p. 152).

Uno de los objetivos de mi libro es investigar hasta qué punto ciertos aspectos de la actualidad en la DLE tienen características similares a un eclecticismo así definido. Mi tesis puede resumirse en las siguientes cuatro proposiciones:

Propuesta N° 1: Desde hace unos diez años, entramos en una nueva era ecléctica (después de la vivida por la didáctica escolar de las lenguas extranjeras durante medio siglo, desde los años 1920 hasta los años 1960), al menos en el Francés como Lengua Extranjera (FLE); después de algunos decenios de metodologías dominantes que impusieron sus propios métodos, el FLE, por lo tanto, se encuentra de nuevo "en la encrucijada de los métodos".

Propuesta n° 2: Este eclecticismo está actualmente "congelada", porque es el resultado de una larga evolución, porque corresponde a una fuerte tendencia de la disciplina, y finalmente porque no tenemos por el momento, ni en nuestro entorno didáctico, ni en nuestro entorno ideológico, los medios para superarlo o para crear una alternativa global creíble.

Propuesta n° 3: Este eclecticismo tiene aspectos muy positivos, pero también puede tener efectos extremadamente perversos.

Propuesta n° 4: Nos interesa, por tanto, si queremos seguir siendo los actores y no las víctimas de nuestra disciplina, aprender de las formas de eclecticismo que ya han aparecido en la historia de nuestra disciplina,

- y abrir nuestra reflexión a todos aquéllos, científicos, filósofos, sociólogos y otros, que desde hace algunos años proponen, desde sus respectivas disciplinas, nuevos instrumentos para analizar una crisis general de la epistemología occidental cuyo eclecticismo es actualmente en nuestra disciplina el síntoma más claro.

El futuro, pues está abierto, pero debemos construir el nuestro, imperiosamente: la "encrucijada de los métodos" es también la encrucijada de los caminos, y este libro pretende aportar una contribución a la urgente reflexión colectiva sobre los caminos que nosotros mismos tenemos que trazar.

1. PRIMERA PARTE: LA NUEVA ERA ECLÉCTICA

Introducción

La Didáctica de las Lenguas Extranjeras (DLE) ha entrado en una nueva era ecléctica desde hace unos diez años, al menos en Francia. Debo aclarar inmediatamente el significado que atribuyo a la palabra "didáctica": los didactólogos de FLE⁶, por ejemplo, rara vez hablan de eclecticismo⁷, y menos aún lo discuten, por lo que mi afirmación es falsa si entendemos aquí "didáctica" en el sentido restringido de "discurso didáctico", el discurso de los didactólogos sobre su propia disciplina. Me refiero en esta frase a la metodología (el estudio de la problemática de *cómo* se enseña/aprende) concebida como el *centro* de la didáctica (el estudio de la problemática de la enseñanza/aprendizaje). Volveré más tarde (en el capítulo 2.3.2) sobre esta concepción central de la metodología; baste decir por el momento que me refiero aquí a la noción de "centro" en un sentido metafórico muy amplio, el que se encuentra en expresiones como "centro de acción", "centro de interés", "centro de gravedad", etc., e incluso "centro de clasificación": lo que ha pasado a la historia en la DLE es lo que podría considerarse en un momento dado como un verdadero cambio en la *forma* de enseñar y aprender. Con razón o sin ella, en la DLE siempre se ha considerado que el contenido está vinculado a fuertes contingencias locales y temporales (objetivos, planes de estudio, edad de los alumnos, sus necesidades, etc.), y por lo tanto que no forma parte del verdadero debate de fondo.

Lo que quiero decir, por lo tanto, es que desde hace algunos años el tema metodológico dominante -en FLE, por lo menos- es la multiplicación, diversificación, variación, diferenciación o adaptación de los *métodos* de enseñanza-aprendizaje, y también en este sentido, como dice el título de este ensayo, la DLE está "en la encrucijada de los métodos".

1.1. La percepción actual del eclecticismo en el campo didáctico

Presentación

La percepción del eclecticismo difiere según los tres niveles de lo metodológico en que nos encontramos: el de las prácticas didácticas, el de los materiales didácticos o el del discurso didáctico, debido a las especificidades de cada uno de estos niveles, así como a las posiciones, limitaciones y apuestas de los actores correspondientes.

1.1.1. Eclecticismo y prácticas didácticas

He hablado del eclecticismo como una nueva *cuestión metodológica* dominante. En efecto, no es posible identificar la aparición de este nuevo fenómeno en las prácticas docentes reales. No sólo porque sabemos muy poco al respecto: el número de clases y de profesores de idiomas observados por un didactólogo o un metodólogo en particular es demasiado pequeño para constituir una muestra que pueda considerar razonablemente representativa. No sólo porque la fiabilidad de los datos de observación es siempre dudosa, ya que es probable que la presencia del observador produzca cambios significativos en el

⁶ Utilizaré aquí un término propuesto por Robert Galisson, y derivado de "didactología", término con el que designaré por mi parte el nivel metadidáctico, aquel en el que la propia disciplina didáctica se convierte en objeto de estudio, como en los análisis de la evolución didáctica, o en las consideraciones sobre la epistemología de la investigación didáctica.

⁷ Trataré de mostrar por qué en el capítulo 1.1.3.

comportamiento de los profesores y los alumnos. Pero simplemente porque las prácticas de enseñanza siempre han estado marcadas por un fuerte eclecticismo. No hay necesidad de observación para afirmar esto, porque es sólo una cuestión de pura deducción lógica.

Existe una percepción de eclecticismo cuando los tipos de prácticas observadas son más numerosos y diversificados que los previstos por la metodología utilizada como referencia por el observador. Ahora bien, históricamente, todas las metodologías se han constituido, como los sistemas filosóficos mencionados por V. Ousin, al simplificar la problemática didáctica general, y por lo tanto han sido muy deficientes en relación con las exigencias de las situaciones de enseñanza-aprendizaje, que se caracterizan por su alto grado de complejidad y por lo tanto requieren una variedad muy amplia de respuestas⁸: en el terreno, el eclecticismo pragmático constituye una solución empírica y espontánea a la necesidad de hacer más complejas estas respuestas.

El fenómeno es particularmente notorio en la educación escolar, en la que una serie de dobles limitaciones muy fuertes (hacer hablar a cada individuo preservando una cierta disciplina y una cierta coherencia en el trabajo colectivo; solicitar a los mejores sin desanimar a los más débiles; diferenciar la pedagogía manteniendo una gradación colectiva del curso, etc.)⁹ hace que, en todo caso, los métodos de gestión utilizados deben recurrir sucesivamente a técnicas *contradictorias*, que ninguna metodología constituida, coherente por naturaleza y función, puede o quiere integrar. Así, la adaptación a la enseñanza escolar de la metodología audiovisual (MAV) desarrollada por el CRÉDIF (metodología conocida como "structuro-globale audiovisuelle, MAV-SGAV"¹⁰) se llevó a cabo recurriendo a formas extremas de eclecticismo –por ejemplo, la reintegración del uso de la forma escrita desde el principio del proceso de aprendizaje en paralelo con un trabajo intensivo sobre la forma oral, y la enseñanza explícita de la gramática junto con ejercicios estructurales– que fueron considerados en aquel momento por los metodólogos sgavistas no sólo como traiciones a la doctrina sino también como incoherencias metodológicas.

En la historia de la DLE, el mismo fenómeno aparece muy claramente en otras dos ocasiones, cuando los metodólogos directos (a finales del siglo XX) y los metodólogos sgavistas (a finales de los años sesenta) se encontraron, después de haber desarrollado su metodología para el primer ciclo o "nivel 1"¹¹, enfrentados a la mayor complejidad del segundo ciclo o "nivel 2". En cada caso allí también, los primeros ensayos teóricos buscaron la transposición más fiel posible reduciendo el nuevo problema al antiguo, pero la adaptación práctica, que inevitablemente acabó imponiéndose, se hizo recurriendo al eclecticismo: traducción de textos literarios tras un primer acercamiento directo en la metodología directa (MD), por ejemplo; y en la MAV-SGAV, introducción de la conceptualización gramatical junto a los ejercicios estructurales, o yuxtaposición de textos auténticos y diálogos fabricados.

1.1.2. Eclecticismo y materiales didácticos

Lo que permite observar que la didáctica de la lengua ha entrado en un nuevo período de eclecticismo, es la evolución de los cursos de FLE en los últimos quince años, más precisamente las concepciones metodológicas, la elaboración de materiales didácticos y las propuestas de prácticas pedagógicas por parte de sus autores (ya que no se puede conocer la forma en que se utilizan realmente estos cursos, como acabamos de ver). Ya he sugerido

⁸ Volveré a esta idea en el capítulo 2.1.1.

⁹ J.-P. ASTOLFI y M. DEVELAY (1989) citan un caso de doble restricción específica en las aulas de ciencias: *¿Cómo se puede traer explicaciones y al mismo tiempo introducir dudas sobre estas explicaciones?* (p. 29).

¹⁰ La metodología "SGAV" (structuro-globale audiovisuelle) es la que se desarrolló e implementó originalmente en el desarrollo del curso *Voix et Images de France* (1ª edición experimental 1958, 1ª edición comercial 1961).

¹¹ En el FLE, el nivel 1 corresponde aproximadamente a 400 horas de clases.

en otra publicación¹² que en estos cursos deben distinguirse dos tipos de eclecticismo, uno de adaptación, el otro de principio.

1.1.2.1 EL eclecticismo de adaptación

El eclecticismo de adaptación presenta tres variantes bastante distintas, que ilustraré con tres extractos de prefacios de libros de texto.

1. En una primera variante, el diseñador del material declara adaptarlo a la situación de enseñanza-aprendizaje. Los autores *del Método Naranja* (A. Reboullet, J.-L. Malandain y J. Verdol) anuncian en su *Cuaderno del Maestro* (Hachette, 1978) que su reflexión

se centró primero en las condiciones en las que se enseña el francés en la escuela. Se acaban de señalar las dos condiciones más restrictivas: el número limitado de años de estudio y el horario semanal. Añádase a esto el hacinamiento que a veces se produce y los límites impuestos por los planes de estudio, las instrucciones y el sistema de exámenes. Todas estas son variables que llevaron a los autores:

- *a alejarse de métodos ambiciosos, experimentos atractivos, pero costosos en términos de tiempo y recursos;*
- *a definir objetivos modestos y proponer un conjunto pedagógico fácil de manejar* (p. 4).

2. En una segunda variante, son los propios profesores, en el terreno, los que tienen que adaptar su uso del material a las situaciones de enseñanza-aprendizaje. Monique Callamand, por ejemplo, escribe en la *Guía de Enseñanza de Intercódigos* (Larousse, 1983):

Quisiéramos subrayar que el enfoque elegido no es la única posibilidad, y que algunas de nuestras propuestas tendrán que modularse en función de los objetivos de aprendizaje que se persiguen y las condiciones de enseñanza, y también en función de la lengua materna de los alumnos y su especificidad sociocultural (pág. V).

3. En una tercera variante, el diseñador del material lo adapta éste a las tradiciones didácticas de los profesores (tradiciones que se supone están parcialmente relacionadas con los objetivos y las situaciones de enseñanza-aprendizaje). Así es como los autores de *Contacto 1* (un manual para alumnos africanos de secundaria, C. Boucher y M.-J. Capelle, Hatier, 1980) afirman que su *primera opción metodológica* fue *el deseo de innovar sin romper, sin embargo, con las prácticas pedagógicas en uso* (*Guía del Profesor, Prólogo*, p. 2).

Hasta donde yo sé, estos tres prefacios no suscitaron en su momento ninguna controversia entre los didactólogos franceses, aunque cada uno de ellos plantea un principio radicalmente opuesto a lo que sigue siendo hoy en día el paradigma didáctico vigente¹³:

-*En la variante 1*, las situaciones de enseñanza-aprendizaje se conciben como datos que deben tenerse en cuenta *a priori*, a los niveles del diseño y de la elaboración metodológica del material, y no como limitaciones que perturben *a posteriori* la correcta aplicación en el campo de una metodología universalista.

-*En la variante 2*, se da un nuevo paso ya que se concibe al profesor como responsable del diseño metodológico, en lugar de ser un simple aplicador-adaptador en el campo de una metodología diseñada por otros (aunque haya sido diseñada para él).

- *En la variante 3*, por último, se llega más lejos (y *muy* lejos) ya que se quiere respetar las "prácticas en uso", es decir, las prácticas anteriores a la introducción del nuevo material, planteando un postulado claramente ecléctico (la innovación puede ser

¹² PUREN C., 1991a.

¹³ "Paradigma" se toma aquí en el sentido muy amplio de las ideas clave que controlan todo un dispositivo teórico.

compatible con la tradición) y contrario a aquel en el que se basa la didáctica de la FLE desde su constitución (la innovación implica una ruptura con la tradición).

1.1.2.2 El eclecticismo de principio

Las tres variantes anteriores tenían en común el plantear la necesidad de eclecticismo a nivel metodológico. *El eclecticismo de principio*, por su parte, está a nivel de didáctico. Los autores de *En Avant la Musique 1* (J. Blanc, J.-M. Cartier, P. Lederlin, Clé International, 1984) declaran así en el *Preámbulo del Libro del Profesor*, refiriéndose a "los métodos gramaticales, estructurales, globales audiovisuales y comunicativos":

*Lo que nos molestó las más veces, no fue la variedad de estas diferentes soluciones propuestas para el mismo problema (aprender o enseñar un idioma), sino el anatema lanzado por cada nuevo profeta sobre todo lo que había pasado antes de él. Creemos, por el contrario, que **puede haber muchos caminos** siempre que conduzcan al lugar correcto.*

*De modo que en nuestro libro hemos intentado **conciliar en el terreno los diferentes puntos de vista sobre la enseñanza de la lengua**, optando por incluir en el programa de *En Avant la Musique* una selección de las mejores piezas de la pedagogía estructuralista o del enfoque comunicativo, y eso sin ningún tipo de sectarismo (pág. 3, subrayado en el texto).*

Aunque lo planteen como un principio, los autores de *En Avant la Musique* siguen justificando su eclecticismo, como los autores anteriores, desde una perspectiva práctica (véase *la reconciliación en el terreno*). Lo que quedaba por llegar –última etapa en el reconocimiento del eclecticismo por parte de los diseñadores de cursos– era invertir el argumento, planteando la necesidad de un eclecticismo práctico basado en consideraciones teóricas. La evolución que vimos comenzar en 1978 con los autores del *Método Naranja* termina así con los de *Espaces*, en 1990 (CAPELLE, G. & GIDON, N., Hachette), cuando afirman que ahora *ningún método extiende su hegemonía sobre el campo de la enseñanza de las lenguas*, y sacan las siguientes conclusiones:

Así pues, parecía haber llegado el momento de un método que tuviera en cuenta las nuevas necesidades previsibles y la creación de un nuevo equilibrio entre el aprendizaje de la lengua y la comunicación, centrándose tanto en la expresión de los conceptos como en el aspecto estrictamente interactivo, reintroduciendo contenidos más sustanciales, enseñando la palabra escrita como comunicación por derecho propio, e incluyendo en sus objetivos no sólo los aspectos que se han tenido en cuenta recientemente, sino también la adquisición de estrategias formativas (Guía de la enseñanza, Prólogo, pág. 3).

1.1.2.3 El estatuto didáctico de los materiales didácticos

Algunos didactólogos pueden pensar que no es legítimo dar esa credibilidad a declaraciones hechas en prefacios de libros de texto, cuya finalidad es principalmente la promoción (autopromoción, además) de un producto comercial. Sin embargo, esta crítica es internamente contradictoria, ya que considera que estas afirmaciones son tanto afirmaciones (legítimas) de los autores, por supuesto, como afirmaciones (no legítimas) de los didactólogos. Ahora bien, en realidad sólo son reivindicaciones de autores de libros de texto, que intentan en realidad vender su producto, y que por lo tanto utilizan argumentos que creen que serán eficaces con los compradores: lo que estos prefacios muestran a todas luces es que sus autores se han apoyado en una demanda de eclecticismo por parte de muchos profesores, y además que consideran que estos profesores esperan ver su propia demanda justificada por consideraciones prácticas, al principio, y luego, desde hace algunos años, por consideraciones teóricas. Este análisis de mercado (por supuesto, de los autores y, detrás de ellos, de sus editores) proporciona una instantánea más fiable del estado de las ideas didácticas de los profesores, cuando se valida a gran escala por el éxito comercial, que cualquier análisis de cualquier didactólogo.

Sucede también que el material didáctico – un curso completo o un simple manual – es la primera interfaz entre el nivel didactológico y el nivel de las prácticas de enseñanza. La interfaz "primera" en términos de importancia: los profesores que utilizan un libro de texto son mucho más numerosos que los que leen revistas o libros sobre didáctica y asisten a cursos o conferencias, y el contacto con las ideas que guiaron la elaboración de ese libro de texto es mucho más largo y profundo. Interfaz "primera" también en el sentido cronológico de la palabra: cuando una nueva metodología impuso sus propios materiales, fue principalmente a través de ellos como los profesores descubrieron las innovaciones desarrolladas por los metodólogos, y las adoptaron¹⁴. Es el único caso conocido hasta ahora en FLE (con la MAV), pero no debe ocultar el hecho de que el posicionamiento de los materiales en el campo de la enseñanza permite invertir exactamente la dirección del movimiento: en períodos de eclecticismo se puede imaginar que las innovaciones¹⁵ metodológicas se producen en el terreno y terminan imponiéndose en el debate didáctico después de haber sido transmitidas por los autores de los libros de texto.

Un buen ejemplo de ello lo ofrecen en FLE las actividades de trabajo "en casa" de *Bonne Route* (1988)¹⁶, para las que, entre otras cosas, se proponen listas alfabéticas de "nuevas palabras y expresiones" en cada lección: es difícil ver cómo pueden utilizarse estas listas si no son traducidas mentalmente por el alumno como ejercicio de aprendizaje o control, o incluso copiadas en los cuadernos de ejercicios con su traducción a la lengua materna. Sin embargo, se trata de un principio **fundamental** (en el sentido fuerte del término) de toda la enseñanza de las lenguas modernas desde finales del siglo XIX (y de toda la historia de la didáctica de la FLE) que se pone en tela de juicio incluso antes de que haya empezado a ser discutido por los didactólogos: es el principio directo, según el cual es posible e indispensable "hacer pensar" a los alumnos directamente en lengua extranjera.

Tomaré un ejemplo de un reciente desafío a este mismo principio en la didáctica escolar. Un libro de texto para la enseñanza del español en el segundo año de la escuela secundaria, publicado hace algunos años y del que es coautor un inspector, ofrece como ayuda para el comentario oral de los alumnos en clase, además de reproducciones de dibujos, un pequeño léxico franco-español de palabras y expresiones clasificadas *en el orden alfabético del francés*. Este dispositivo tiene en cuenta implícitamente –pero muy claramente– el hecho de que los alumnos preparan en su cabeza la frase en francés que luego traducirán mentalmente al español antes de verbalizarla en clase, cuando la doctrina oficial se ha mantenido siempre en el principio directo.

Por lo tanto, en tiempos eclécticos, la relación entre la teoría (didactológica o metodológica) y la práctica (de la enseñanza) tiende a "desjerarquizarse", como puede verse en estos dos ejemplos, que muestran que la investigación didáctica debería estar ahora tan interesada en la reaparición en los materiales didácticos y en las aulas de los antiguos procedimientos, como los diseñadores de cursos y los profesionales en las innovaciones propuestas por los didactólogos. Este es otro significado que se puede dar a la expresión propuesta en el título de este libro, *La didáctica del lenguaje en la encrucijada de los métodos*: cuando uno se encuentra en el espacio mismo de la encrucijada, ya no hay ningún camino trazado ni dirección dada, y todos los caminos se hacen posibles. En otras palabras, la reflexión didáctica puede y debe ser en adelante un lugar de confrontación entre los métodos concebidos tanto por los didactólogos y metodólogos como por los propios diseñadores y profesores.

¹⁴ En mi *Histoire des méthodologies*, defendí la idea de que la conversión colectiva de los profesores de francés a los principios fundamentales de la MAV (prioridad al objetivo práctico y al lenguaje oral, prioridad a la manipulación de las formas lingüísticas sobre la reflexión metalingüística, entre otros) sólo podría lograrse principalmente, dadas las insuficiencias del sistema formativo, mediante la utilización por parte de estos profesores de los materiales correspondientes.

¹⁵ Utilizo la palabra "innovación" en el sentido neutro de "lo que acaba de aparecer", sin las connotaciones habituales de novedad radical y "positiva". En este sentido, una "innovación" puede ser tanto un redescubrimiento de una vieja idea como un retorno a una práctica tradicional.

¹⁶ GIBERT P., GREFFET Ph., *Bonne Route. Método de francés*. París: Hachette, 1988.

1.1.3. Eclecticismo y discurso didáctico

He señalado en otra publicación¹⁷ unos ejemplos tempranos de propuesta explícita de eclecticismo metodológico entre los didactólogos franceses de la educación escolar. En una obra de 1972, M. Antier, D. Girard y G. Hardin escribieron así, redescubriendo a través de Palmer V. Cousin la idea fundamental de un eclecticismo coherente:

Repitamos que la solución del futuro sólo puede ser ecléctica, en el sentido positivo y no peyorativo que Palmer le dio al eclecticismo: So far from being a term of disparagement or reproach it implies the deliberate choice of all things which are good, a judicious and reasoned selection of all the diverse factors the sum of which may constitute a complete and homogeneous system. Lo que podríamos llamar un "eclecticismo razonado" debe regir tanto la elección de las teorías lingüísticas y psicológicas en las que queremos basar nuestros experimentos, como la elección de los medios y técnicas a utilizar para llevar a cabo el experimento (p. 76).

Y unos años más tarde, en 1976, un inspector pedagógico regional de inglés, R. Denis, señaló en una publicación del CRDP las insuficiencias¹⁸ de las dos metodologías utilizadas por los profesores de inglés, el "método audio-oral" y el "método cognitivo"; llegaba a la conclusión de que la sabiduría *parecía ser la de optar por una metodología mixta* (mi énfasis), repitiendo así, sin duda sin saberlo, una expresión ya utilizada en los decenios 1900-1920 por los partidarios de un eclecticismo medio tradicional medio directo.

Aquí y allá en FLE, desde hace algunos años, hemos estado descubriendo ideas explícitamente vinculadas al problema ecléctico. Las primeras, que yo sepa, se han planteado –y es fácil entender por qué– en el contexto de la reflexión sobre la autonomía, en la que la atención al alumno adopta formas concretas que conducen necesariamente a diversificar y relativizar los métodos de enseñanza. En un texto de 1979, H. Holec vincula claramente el eclecticismo y la incertidumbre: en *el estado actual de los conocimientos sobre el proceso de adquisición de lenguas extranjeras por los adultos, el desarrollo de métodos y técnicas de aprendizaje adaptados a los alumnos es una tarea difícil y aleatoria, lo que explica la amplia variedad de soluciones propuestas* (1979, pág. 15). El mismo argumento, desarrollado con más detalle por D. Abe y M.-J. Gremmo en 1983, puede encontrarse en 1983:

Como no sabemos lo que ocurre realmente en la caja negra que es el cerebro humano, es difícil saber qué información dar al principio para estar seguros de que el output y por lo tanto el intake sean satisfactorias. De hecho, en las clases tradicionales, el profesor propone un método para promover esta adquisición o intake. Pero si el alumno tiene un método diferente al propuesto, no podrá aprender nada, o pasará un tiempo considerable tratando de comprender y adquirir el método propuesto por el profesor. Puede ser posible resolver el problema proponiendo una amplia variedad de métodos. El aprendiz, por ensayo y error, es más probable que encuentre el que le conviene. Es este sistema el que se ofrece en los programas de aprendizaje autónomo: no sólo los métodos son variados, sino también los materiales y los [hablantes] anglófonos; sólo el asesoramiento es el punto fijo de aprendizaje. Los alumnos suelen optar por trabajar con varios documentos y varios métodos en paralelo (pág. 113).

Pero estas consideraciones, como puede verse, están limitadas por sus propios autores a una situación particular (en este caso, el aprendizaje autónomo o semiautónomo por adultos). Cabe preguntarse por qué, si el fenómeno que describí en el capítulo anterior en los libros de texto de FLE es en realidad de tal magnitud e importancia, los didactólogos franceses de FLE, a diferencia de los de la educación escolar, no se habrían dado cuenta en general de él –o al menos no lo habrían comprendido todavía su importancia. El hecho

¹⁷ PUREN C., 1990b, pp. 244-245.

¹⁸ Centro Regional de Documentación Pedagógica (en este caso el Centro Regional de Documentación Pedagógica de Bourges).

es demasiado revelador de una cierta concepción y representación de la didáctica para que no me detenga en ello por unos momentos.

Una de las razones de este fenómeno es que los didactólogos franceses, al reflexionar y construir su disciplina, otorgan un espacio muy limitado al análisis y a la producción de material didáctico. Esto es sin duda el resultado del viejo humanismo que sistemáticamente mantiene en sospecha todo lo que tiene que ver con el dinero: la didáctica, como la cultura, debe ser libre y desinteresada para ellos. Probablemente también esconde el temor de descubrir a través de estos materiales una imagen de la didáctica que no se ajusta a su representación o a su proyecto, porque da la fuerte impresión de un bricolaje muy utilitario (e incluso, a sus ojos, muy utilitarista!). Pero la explicación fundamental, en mi opinión, está en su sobrevaloración de la teoría (didáctica y metodológica) sobre la práctica (de enseñanza), de la producción intelectual sobre la producción "manual"; no es un juego de palabras: lo que se llama en francés el "manual" (el libro de texto), lo que se maneja en el aula, sigue siendo para la mayoría de los maestros la herramienta básica de un trabajo que es esencialmente de naturaleza artesanal.¹⁹

La falta de percepción de eclecticismo entre los didactólogos franceses de FLE se refiere así a su concepción de la didáctica como una disciplina de construcción y propuesta de innovaciones coherentes, perpetuando así la tradición didáctica de los orígenes de FLE, a finales de los años 50 y principios de los 60. Por ello, los únicos cursos que citan de buen grado son los que presentan como aplicaciones más o menos coherentes de las metodologías establecidas, como *Voix et Images de France*²⁰ para la metodología audiovisual, o *Archipel*²¹ para el enfoque comunicativo. Por eso tampoco pueden o no quieren incluir en su campo de observación unas prácticas docentes que les parecerían desestructuradas, o incluso incoherentes y regresivas. A un cierto nivel de análisis, uno puede en efecto preguntarse con ellos qué puede ganar la didáctica al poner de relieve lo que sin duda sería interpretado por muchos (iy por todos los que le desean el mal!) como prueba de del fracaso de su acción en su propio terreno. Pero a otro nivel –el de la reflexión de la didáctica sobre sí misma– vemos cuánto puede perder por no trabajar sobre sus propios límites.

1.2. El histórico ascenso del eclecticismo

La perspectiva histórica de los últimos treinta años –que fueron los "treinta años gloriosos" de la didáctica del FLE²²– me parece que confirma mi análisis de la situación actual basado en los libros de texto del FLE, al mostrar una lenta progresión del eclecticismo metodológico.

1.2.1. Lingüística aplicada y metodología audio-oral

Cuando se creó una didáctica específica para el FLE a finales de los años 50, el modelo de referencia en el mercado internacional era la Lingüística aplicada americana.

Sin entrar en los detalles de la constitución y configuración de esta Lingüística aplicada²³, y limitándose estrictamente a lo que aquí interesa, puede decirse que históricamente ha representado la versión más dura de una subordinación de la práctica a la teoría y, por consiguiente, el ejemplo más sistemático de reducción del eclecticismo pragmático a favor

¹⁹ Otra razón fundamental puede ser la propia percepción de la evolución metodológica entre los didactólogos del FLE. Volveré sobre este punto en el capítulo 2.1.2.

²⁰ CRÉDIF, *Voix et Images de France*, 1ª parte, *Libro del alumno*. París: Didier, 1961 (1ª edición experimental 1958).

²¹ COURTILLON J., RAILLARD S., *Archipel, Unidades 1 a 7*. París: Didier, 1982.

²² Esta expresión, tomada de la economía, implica, como es el caso, la idea de que esta didáctica está actualmente en crisis.

²³ A este respecto remito a la *Histoire des Méthodologies de l'enseignement des langues* (PUREN C., 1988), capítulo 4.1, "Linguistique appliquée et méthodologie audio-orale".

de la aplicación estricta de una metodología constituida –en este caso, la metodología audio-oral (MAO). En el extremo de esta lógica reductora se imaginaron las "máquinas de enseñanza", donde el ejercicio estructural se había convertido en el único modo de enseñanza, y cuyo programa fijaba la gradación de contenidos para todos los alumnos y todas las situaciones de enseñanza-aprendizaje de forma idéntica.

Este delirio de dominio teórico sólo pudo ocurrir por la fuerte conjunción de dos factores.

–Por una parte, la ilusión de una coherencia teórica perfecta que produjo en las mentes la conjunción entre la lingüística de referencia (el distribucionalismo), la psicología de aprendizaje de referencia (el behaviorismo skinneriano), y la innovación tecnológica de la época (la grabadora). Estas tres fuentes de MAO estaban de hecho unidas por un antimentalismo radical: el distribucionalismo intentaba describir el lenguaje sin referirse al significado, el behaviorismo evacuaba el pensamiento del comportamiento lingüístico, y la grabadora, una "máquina parlante", repetía mecánicamente la voz humana sin entenderla.

–Por otra parte, la fuerza ideológica de las referencias de cada una de estas fuentes: el cientifismo imperante fue capaz de convencer a los metodólogos audio-oralistas de que sobre los dos modelos científicos de las ciencias humanas de la época, la lingüística estructural y la psicología del comportamiento, podían fundarse los principios de una verdadera "pedagogía científica" de los idiomas; y la ideología de la "revolución tecnológica" fue capaz de persuadirles de que el uso sistemático de una innovación técnica como la grabadora podía aportar por sí mismo un progreso decisivo y definitivo en la enseñanza de los idiomas.

Si no nos situamos en ese contexto histórico, es imposible hoy en día comprender cómo se podía, por ejemplo, hacer tan sólo treinta años,

–considerar que la comprensión de las formas lingüísticas no era necesaria para formarse en ellas: *para quien quiera hablar un idioma, la práctica es más importante que la explicación* (citado por J. Guenot, 1959, pág. 126);

–concebir explícitamente el aprendizaje del lenguaje sobre el modelo del adiestramiento de los animales: *En nuestro condicionamiento audiovisual, el estudiante escucha la frase en inglés mientras la imagen correspondiente se presenta simultáneamente, como la luz roja del perro de Pavlov. Gradualmente, el estudiante se acostumbra a repetir sólo en presencia de la imagen* (J. Guenot, 1964, p. 103);

–o imaginar que se podría establecer en el aula *un verdadero diálogo... entre la grabadora y el estudiante* (J. Cureau, 1971, p. 13).

Lo que ocurrió en el caso de la MAO es una perfecta coherencia entre la teoría y los materiales didácticos, que se logró en las baterías de ejercicios estructurales grabadas en los magnetófonos de dos pistas de los laboratorios de idiomas: la lingüística distribucionalista proporcionó las estructuras y los dos tipos fundamentales de manipulación (sustitución en el eje paradigmático y transformación en el eje sintagmático), y el juego entre las pistas de maestro y de estudiante de las cintas magnéticas permitió reproducir intensamente para cada una de estas estructuras el patrón de comportamiento *estímulo* (en la pista de maestro) – *respuesta* (en la pista de estudiante) – *refuerzo* (corrección en la pista de maestro y repetición de la corrección en la pista de estudiante).

Las versiones clásicas de la historia de la MAO dan, previsiblemente, prioridad a la teoría sobre el material: habría sido la concepción del aprendizaje lo que habría llevado a los metodólogos a desarrollar las baterías de ejercicios estructurales para el laboratorio. Pero, curiosamente, en el núcleo metodológico aplicado por los ejercicios estructurales –a saber, la articulación entre los métodos imitativo, repetitivo²⁴ y oral– encontramos las potencialidades técnicas del propio magnetófono, una máquina de *imitación y repetición*

²⁴ Cf. más arriba el esquema de la combinación de estos tres métodos.

de la palabra, por lo que se puede argumentar muy bien que, históricamente, fue el magnetófono el que generó los ejercicios estructurales.

En realidad, en el caso de la MAO, se dio una superposición perfecta entre el nivel de la teoría y el de los materiales, y se puede ver que causó un empobrecimiento radical de las problemáticas consideradas y de las prácticas de enseñanza. He mostrado en otra publicación cómo el eclecticismo metodológico que aún caracterizaba al "Método del Ejército"²⁵ desapareció en la MAO, y cómo ésta tendía a limitar su problemática a los únicos métodos de reutilización dirigida y a las únicas estructuras básicas del lenguaje, evacuando así los métodos situados en los dos extremos de la unidad didáctica clásica (que encontramos tanto en la MD como en la MAV), a saber, la fase de explicación del significado y la de "transferencia" (también llamada "apropiación" o "expresión libre")²⁶.

1.2.2. La metodología audiovisual estructural-mundial

El análisis de la SGAV MAV, comparado con la MAO, revela inmediatamente el mayor número de problemáticas que se tienen en cuenta y la mayor diversidad de las prácticas recomendadas.

El "esquema de clase" canónico integra así la presentación de las estructuras, su explicación y explotación sucesivamente en forma de manipulación, y de reutilización cada vez menos guiada. Los modos de explicación semántica van desde el recuerdo de diálogos anteriores hasta situaciones creadas en clase o sugeridas verbalmente, pasando por el uso de imágenes y todos los demás procedimientos directos: mímicas, gestos, definiciones, antónimos y sinónimos, ejemplos, etc. Los modos de explotación incluyen la descripción de imágenes, pasajes de la narración y todos los ejercicios imaginables de expresión semi-libre y libre. Unos años después de la primera edición comercial en 1961 del curso prototipo, *Voix et Images de France*, se añadieron en 1967 unas baterías de ejercicios estructurales para el laboratorio, lo cual constituye²⁷ otro ejemplo de eclecticismo. Y es una forma extrema de eclecticismo ya que se encuentra en el límite de la coherencia teórica: las frases de los estímulos están en efecto "contextualizadas" por una breve presentación oral de la situación correspondiente, lo que va en contra, como hemos visto anteriormente, del antimentalismo de la teoría behaviorista y del impasse sobre el significado pretendido en su versión didáctica original, la de Skinner.

Ahora bien, puede verse que las relaciones entre los niveles de la teoría, del material y de la práctica fueron muy diferentes en el caso del desarrollo de la MAV-SGAV que en el caso de la MAO. Esta elaboración no se hizo con referencia a la teoría, sino desde la misma realización del método *Voix et Images de France*. La razón de ello fue que los metodólogos sgavistas partieron de dos ingredientes fundamentales de cualquier material didáctico: por una parte el contenido (en este caso facilitado por las listas del "Français fundamental"²⁸, que acababan de ser completadas y estaban a la espera de ser "puestas en práctica"), y por otra parte el soporte técnico (en este caso el uso conjunto de la imagen, dada por el proyector y las películas fijas, y el sonido, proporcionado por el magnetófono).

Sin embargo, lo que guió a los metodólogos sgavistas no fueron las listas del *Français fondamental* –que en sí mismas no orientabas hacia ninguna opción metodológica– sino el soporte técnico. Este último tenía la doble ventaja de proporcionar inmediatamente técnicas de presentación y explicación de las formas lingüísticas (al contrario de lo que

²⁵ Las explicaciones gramaticales se utilizaban en las primeras semanas de aprendizaje, y la traducción de los diálogos a la lengua materna se utilizó en las semanas siguientes. Cf. PUREN C., 1988, p. 292.

²⁶ PUREN C., 1988, pp. 305-307.

²⁷ CRÉDIF, *Voix et Images de France, Exercicios para el laboratorio de idiomas, Livre du maître*. París: Didier, 1967.

²⁸ *Français fondamental* (1er grado). París: NPRI, 1972 1ª ed. 1958), 76 p.

sucedía en la MAO), y de responder a la ideología de progreso entonces dominante d, la de la revolución tecnológica.

Por ello, como en el caso de la MAO, se buscó en la MAV el máximo aprovechamiento de la aportación tecnológica –la combinación de la imagen proyectada y el sonido grabado– en el método prototípico **Voix et Images de France** (en énfasis es mío), así que en los llamados cursos audiovisuales de primera generación que se han inspirado directamente en él, consiguiendo así la máxima integración didáctica en torno a este soporte.

Y es porque tratarán de organizar en torno a este soporte audiovisual un máximo de actividades diferentes –en este caso presentación, explicación, corrección fonética y memorización de formas lingüísticas– por lo que los metodólogos sgavistas se verán naturalmente inducidos a variar enormemente las prácticas de enseñanza: por lo tanto, reutilizarán, como hemos visto, la amplísima base establecida de prácticas directas, añadiendo a ella préstamos de la MAO como la memorización de los diálogos y la corrección fonética basada en la repetición de estos diálogos. Si añadimos otras dos actividades no integradas en torno al soporte audiovisual, pero también tomadas de la MAO, a saber, la dramatización de los diálogos y los ejercicios estructurales, vemos que el eclecticismo de la MAV ya está inscrito en la diversidad de sus fuentes: la herencia directa, la influencia de la MAO y los métodos originales imaginados para el uso conjunto de la imagen y el sonido.

Mientras que el sistema de desarrollo metodológico de la MAO se basaba en una coherencia muy fuerte entre la teoría y el material didáctico, la MAV-SGAV nos ofrece así otro caso, caracterizado por una combinación flexible y pragmática entre el material y la práctica. En cuanto a la teorización, los propios metodólogos sgavistas reconocieron que se hizo esencialmente *a posteriori*, para legitimar las opciones metodológicas seleccionadas durante la fase de experimentación en el terreno, en una confrontación entre las limitaciones y posibilidades del soporte técnico, los conocimientos y habilidades metodológicas de los profesores experimentadores, así como los objetivos, contenidos y situaciones de aprendizaje.²⁹

En mi libro *Histoire des méthodologies*, atribuí a la teoría SGAV otra función en la elaboración de *Voix et Images de France*, la de haber servido de *anticuerpo al virus skinneriano que se había difundido en esa época en los medios didácticos*, retomando así una idea defendida anteriormente por Henri Besse, quien escribió en 1985 que esta teoría

es probablemente demasiado ambiciosa para llevar a una descripción metódica de [sus] estructuras semántico-pragmáticas. Sin embargo, tiene el mérito empírico de no simplificar en exceso los procesos biológicos, fisiológicos, psicológicos, sociológicos y semióticos que intervienen en cualquier enseñanza/aprendizaje de una L2 (pp. 43 y 44).

Esta cita es doblemente interesante desde nuestra perspectiva: porque afirma la relación existente en el proceso de elaboración metodológica entre el recurso a la teoría, por un lado, y la simplificación de los problemas didácticos y el empobrecimiento de las prácticas de enseñanza implementadas, por otro; y porque su autor reconoce que, de hecho, el gran mérito de la teoría de referencia de la MAV-SGAV habrá consistido, paradójicamente, en haber sido para esta metodología una teoría *débil e imprecisa*.³⁰

²⁹ Recordamos que se trataba del aprendizaje de un lenguaje básico de comunicación para adultos en cursos intensivos o semi-intensivos. Cabe señalar que el recurso *a posteriori* a la teoría es un fenómeno constante incluso en las ciencias exactas, según P. FEYERABEND: *Una simple mirada a períodos de investigación como el de la antigua teoría cuántica y a los desarrollos que precedieron el descubrimiento de la estructura del ADN muestra que la idea de una ciencia que trabaja sobre la base de una argumentación rigurosa no es más que una fantasía.* (Nota 7) *Esto se aplica al "contexto de descubrimiento" y al "contexto de justificación": las buenas justificaciones deben ser descubiertas de la misma manera que las buenas teorías y experimentos* (p. 17).

³⁰ Como *didactólogo*, no pongo en estos dos calificativos, atribuidos a la teoría de referencia de una metodología constituida, la más mínima intención peyorativa, sino todo lo contrario: he mostrado más arriba, con respecto a la MAO, los efectos perversos de una teoría muy fuerte y precisa, y defenderé más adelante la idea de que la DLE debe ser considerada y construida como una "ciencia

Una de las razones del éxito excepcional de esta metodología –que en el plazo de diez años se convertirá en la metodología dominante no sólo en la enseñanza del FLE, sino también en la enseñanza escolar de lenguas extranjeras modernas en Francia– reside sin duda en el equilibrio coyuntural que se estableció entre los tres niveles de la práctica, de los materiales y de la teoría, y que la hizo no sólo relativamente adecuada para hacer frente a la complejidad de las situaciones de enseñanza/aprendizaje para las que se había elaborado originalmente, sino también y sobre todo suficientemente abierta y flexible para adaptarse fácilmente a otras situaciones e incluso incorporar desarrollos e innovaciones didácticas posteriores a lo largo del tiempo.

Esto es, en efecto, lo que ocurrió, ya que la historia de la MAV estuvo marcada, después de su desarrollo inicial, por dos procesos consecutivos suficientemente claros para que se pueda hablar de tres generaciones diferentes de cursos audiovisuales, cada uno de ellos marcado por un curso prototipo del CRÉDIF, a saber, *Voix et Images de France* (1961), *De Vive Voix* (1972) y *Archipel* (1982). Para los detalles de esta evolución, remito al capítulo 4.3. del *Histoire des méthodologies* (pp. 351 *sqq.*). En este libro, definí la segunda generación por la adaptación a los contextos escolares, y la tercera por la integración de las innovaciones que aparecieron fuera de la MAV-SGAV, es decir, los llamados enfoques "funcionales", "nocio-funcionales" o "comunicativos"³¹. También observé, de una generación a otra, el progresivo debilitamiento de la integración didáctica en torno al soporte audiovisual: se propuso utilizar sólo las imágenes durante la fase de presentación en la "segunda metodología" de *De Vive Voix*, se añadió dentro de cada unidad didáctica unos documentos auténticos sólo visuales (fotografías, dibujos, etc.), sólo escritos (artículos de periódicos, textos literarios, etc.) o scripto-visuales (cómic, anuncios publicitarios, etc.).

Lo que nos interesa más precisamente aquí es observar que estas adaptaciones de la MAV-SGAV a las modificaciones de su entorno –las nuevas situaciones escolares de enseñanza-aprendizaje y la evolución del contexto didáctico– se hicieron progresivamente desde dentro aumentando el grado de eclecticismo y debilitando al mismo tiempo la integración didáctica en torno al soporte audiovisual, es decir, debilitando la coherencia inicial.

Lo que marca el advenimiento de la era ecléctica en la didáctica de la FLE, hace unos diez años, es precisamente la culminación de este proceso, al final del cual la MAV-SGAV acabó diluyéndose por completo en una multiplicidad más o menos desestructurada de soportes y enfoques, apareciendo el punto extremo de esta evolución en la problemática del nivel 2 por lo que se llamó en su momento "la metodología de los documentos auténticos". Dado que esos documentos no fueron concebidos originalmente para la clase de idiomas y, por lo tanto, no proporcionan en sí mismos ningún principio metodológico (pueden ser traducidos con la misma facilidad a la lengua materna o ser utilizados directamente como tema de conversación en el idioma extranjero), esta expresión es paradójica,³² pero también es muy significativo de la máxima apertura de las problemáticas y prácticas a las que se llegó entonces en el FLE.

Lo que señala la instalación en la era ecléctica es el nuevo significado que ahora toma la integración de elementos audiovisuales en algunos de los últimos cursos de FLE: el mismo elemento que, hace unos años, todavía podía comprenderse en el marco de la evolución histórica de la MAV, ahora sólo puede interpretarse como un retorno parcial a esta MAV como parte de una estrategia de eclecticismo de principio. El mismo elemento que hace unos años formaba parte de la "herencia genética" de los diseñadores de materiales didácticos, por así decirlo, ahora es elegido *voluntariamente* por ellos entre una gama que

de lo impreciso" (para utilizar la expresión de A. MOLES, 1990). Con estos dos adjetivos, no hago ningún juicio sobre el valor de esta teoría en *su área de validez científica*, es decir, las teorías de aprendizaje, para las cuales no tengo ninguna competencia particular.

³¹ Sin embargo, me gustaría señalar el lado muy esquemático de esta clasificación, ya que muchos cursos combinan características pertenecientes a dos o incluso tres generaciones de manera muy variable.

³² Tanto como la expresión "metodología ecléctica".

desean sea tan ecléctica que también la abran al pasado (e incluso al pasado anterior a la MAV).

No percibí esta inversión de sentido en *Histoire des méthodologies* (era quizás hace cinco años menos clara que ahora), aunque la historia ya ofrecía otro buen ejemplo de ello: los "cursos ecléctico-tradicionales" (CET) de los años veinte tienen muchas similitudes con los "cursos tradicionales con fines prácticos" (CTOP) de finales del siglo XIX, tanto que a veces es difícil distinguirlos entre sí si no se conoce su fecha de publicación; lo que los diferencia es el significado de estas mismas características en cuanto a la evolución didáctica de sus respectivas épocas: Los CTOP fueron un adelanto hacia la MD, mientras que los CET representan una reacción contra la MD en vista de su relativo fracaso y las críticas oficiales, en el decenio de 1920, contra sus insuficiencias y excesos (Puren, 1988, p. 245).

Así que ya no creo, como escribí hace cinco años, que la MAV es todavía ineludible hoy en día en el pensamiento didáctico (1988, p. 389). Si la mayoría de los diseñadores de cursos todavía lo usan, es en partes separadas, como se buscaría un repuesto en un depósito de chatarra: por conveniencia y economía.³³

La debilidad e imprecisión de la teoría de la MAV-SGAV no pudo impedir ni la dogmatización de las consignas de uso de los cursos correspondientes, ni la rigidez de las prácticas docentes correspondientes, como lo demuestran, por un lado (interno) las críticas de los metodólogos de la MAV-SGAV dirigidas a las adaptaciones escolares de su metodología, y por otro lado (externo) las críticas dirigidas a esta misma metodología por otros metodólogos del FLE que trabajaban a finales de los años setenta en la "problemática del nivel 2". La didáctica escolar, con la metodología activa (MA) de los años 1920-1960, ofrece otro caso de dogmatización extrema de una metodología que no tenía una teoría real, ni siquiera un material privilegiado, sino simplemente un pequeño número de principios (pedagógicos, por otra parte, y no específicamente didácticos), así como un conjunto de prácticas de referencia que la Inspección trató de imponer mediante la instrucción oficial del 1º de diciembre de 1950, por medio de un plan de clases único y cronometrado para todos los idiomas y para todas las clases desde la clase de 6º hasta el último año de la enseñanza secundaria (o sea los seis años de la enseñanza secundaria).

Una lección que hay que aprender de esta historia de MAO, SGAV-MAV y MA (y la historia obviamente nos enseña), es que en la DLE, paradójicamente, la búsqueda de coherencia es esencial en cada uno de los tres niveles del enfoque metodológico (el diseño teórico, También es esencial que se mantenga un equilibrio entre ellos para que cada uno de ellos pueda revelar las insuficiencias, contradicciones y limitaciones del conjunto. La reflexión didáctica está en línea con una de las principales ideas propuestas por E. Morin (1986, pág. 175) para una nueva "epistemología compleja": mantener el requisito de la racionalidad mientras se lucha contra la tendencia a la racionalización. Y en un campo complejo con varios niveles de actores, como la DLE, esto sólo es posible si se mantiene un cierto equilibrio de fuerzas entre ellos. En contraste con la MAO, la oportunidad histórica del SGAV MAV fue precisamente tener a su disposición en su época una teoría que era ciertamente racional, pero que no era lo suficientemente poderosa para que sus diseñadores la utilizaran realmente para racionalizar.

1.2.3. El contexto metodológico del decenio de 1970

Antes de abordar el enfoque comunicativo, me parece esencial describir el contexto en el que ha surgido, en un momento en que la didáctica del FLE se encuentra en una fase de extrema inestabilidad debido a los numerosos desafíos al orden establecido. Esquemáticamente se pueden identificar al menos seis tipos de desafíos, que presento a continuación en un orden no significativo.

³³ Esta imagen no es gratuitamente polémica: volveré más tarde (p. 120) a la idea de que, con la excepción de breves períodos de dominio de una metodología dura, la construcción de las prácticas de enseñanza y la elaboración de los materiales didácticos siempre se ha hecho en parte por "montaje de objetos" recuperados.

1.2.3.1 El cuestionamiento de los resultados de la MAV en el campo de la enseñanza

Al igual que todas las metodologías, la MAV fue víctima -precisamente desde principios del decenio de 1970- de la conciencia de la brecha entre los resultados esperados y los reales. En 1974, S. Moirand observó un *cierto desaliento* entre los profesores, y este tipo de crítica se convirtió en uno de los *leitmotiv* del discurso didáctico de esa década.

En un artículo de 1993, en el que analizaba los factores que pueden haber llevado a la decisión de imponer oficialmente la MD en la enseñanza francesa en 1902, me propuse diferenciar, en toda evolución didáctica significativa, por una parte, entre los *factores preponderantes*, que constituyen las fuerzas motrices constantes de la evolución y que operan a medio o largo plazo, y por otra parte, los *factores decisivos*, que son la ocasión de la ruptura y operan a corto plazo; y por otra parte entre los *factores internos*, que alimentan inmediatamente el debate metodológico porque tienen *implicaciones metodológicas inmediatas*, y los *factores externos*, que también actúan en el campo didáctico pero desde el exterior.

Si aplico esta tipología a la evaluación crítica de los resultados de la MAV en los años 70, esta evaluación surge claramente como un factor interno preponderante. No tanto porque justificaría teóricamente la búsqueda de una nueva coherencia metodológica: he mostrado en *Histoire des méthodologies* que una evaluación tan crítica de la MAV, por el contrario, no generó en su momento entre los metodólogos franceses del FLE más que un cauteloso reformismo, incluso en un punto tan controvertido como los ejercicios estructurales. Sino sobre todo, desde nuestra perspectiva aquí, porque esta evaluación crítica impondrá gradualmente en la mente de las personas la necesidad práctica del eclecticismo por medio de una adaptación de la MAV al terreno, particularmente en las escuelas. Como escribiré más tarde un practicante: *El entusiasmo casi mesiánico de los comienzos ha dado paso a un realismo dictado por la práctica diaria de problemas concretos que surgen y que deben ser resueltos de manera concreta* (C. Blasco, 1983, pág. 55). Se puede ver que lo que fue decisivo en este período para el auge del eclecticismo fue, por un lado, la flexibilidad potencial de la MAV (era adaptable) y, por otro lado, la falta de una alternativa metodológica global (la MAV tuvo que ser adaptada). De ahí la primera forma que adoptará el eclecticismo en Francia, la de un eclecticismo de adaptación (cf. *supra* capítulo 1.1.2.1). Esto también puede explicar en parte el escaso impacto que tuvo en su momento en los medios educativos franceses el anuncio de los sorprendentes resultados de las grandes encuestas, principalmente en América del Norte, al concluir que era imposible demostrar la superioridad de la metodología audio-oral sobre la metodología tradicional de gramática-traducción.³⁴

1.2.3.2 El cuestionamiento de la integración didáctica

Hemos visto anteriormente que la adaptación de la MAV a sus diferentes campos de uso provocó un debilitamiento de la integración didáctica, es decir de esta forma de coherencia originalmente dada a la metodología por el uso conjunto de la imagen proyectada y el sonido grabado para un máximo de actividades de enseñanza. Por lo tanto, contrariamente a lo que ocurrió cuando se cuestionó la MD y nació la MA en los años 1910-1920, la solución no se buscó inicialmente en un tipo de eclecticismo *inter-metodológico* (mediante la

³⁴ Estas encuestas son recordadas por C. GERMAIN, 1991, p. 7 : el "Keating Report" de 1963 (aprendizaje del francés en el laboratorio por 5.000 estudiantes de FLE), el estudio de Scherer y Wertheimer en 1964 (aprendizaje del alemán por 300 estudiantes de la Universidad de Colorado), el de Chastain y Woerdehoff en 1968 (aprendizaje del español por unos 100 estudiantes de la Universidad de Purdue), el "Proyecto Pennsylvania" de Smith en 1970 (aprendizaje del francés y el alemán durante tres años por 3.500 estudiantes de secundaria) y el "Proyecto GUME" sueco de Levin en 1972 (aprendizaje del inglés por estudiantes suecos y adultos). Otra explicación de la falta de impacto de estas evaluaciones a gran escala en Francia es, sin duda, la originalidad de la MAV francesa en comparación con la MAO estadounidense, lo que podría sugerir que a esta última no le preocupaban directamente las críticas que se le hacían.

combinación de métodos y procedimientos directos y tradicionales), sino en un tipo de eclecticismo *intra-metodológico* (mediante la variación y el enriquecimiento internos).

La historia nos ofrece otros dos ejemplos de este último tipo de eclecticismo metodológico, con la evolución tardía de la MT en el siglo XIX y de la MA en el decenio de 1960: cuando no se puede cuestionar el paradigma de una metodología en vigor (sus principales principios rectores), cuando parece necesario mantener la coherencia global, la evolución metodológica se produce, de forma bastante natural, por un debilitamiento de esta coherencia que permite una mayor diversificación y variación de los materiales y de las prácticas.³⁵

En el caso de la MAV, también parece que la llamado "problemática del nivel 2" lo protegió durante cierto tiempo de cualquier crítica externa general y le dio tiempo para evolucionar, en la medida en que esta problemática, precisamente, fue inicialmente la de *adaptar la MAV*, diseñado para principiantes, a la enseñanza avanzada: lo que F. Debyser llamará, en un artículo de 1977, "el choque de vuelta del nivel 2" (en el nivel audiovisual 1), podrá ser interpretado por muchos, como la expresión lo sugiere, como una especie de evolución interna.

1.2.3.3 El cuestionamiento de tipo pedagógico

El decenio de 1970 en Francia, son los años "post-68", marcados por la preocupación de relajar las limitaciones colectivas, hacer valer los derechos individuales y promover la expresión y la creatividad individuales, y todos esos fenómenos produjeron en ese momento una reactivación de los llamados "métodos activos" en toda la pedagogía escolar³⁶. Estas ideas se perciben muy claramente en la crítica de la MAV en los años setenta, y aparecen de manera destacada en el análisis que Francis Debyser hizo en 1977 de los artículos del número especial de la revista *Le Français dans le Monde* titulado "El nivel 2 en la enseñanza del francés lengua extranjera" (nº 73, junio de 1970):

Para este nivel 2, ¿no era lo que se propugnaba:

- 1) una mayor reflexión hacia los objetivos,
- 2) una nueva focalización en el alumno,
- 3) unos métodos más activos,
- 4) el desarrollo de la expresión libre y de la creatividad,
- 5) el desarrollo una auténtica competencia de comunicación,
- 6) la superación de la metodología estructuralista derivada de la Lingüística aplicada [...],
- 7) el acceso a variedades diferenciadas de tipos de lenguaje, registros y discursos,
- 8) la utilización de documentos auténticos,
- 9) una mayor diversificación de los procedimientos didácticos? (pág. 38).

Este artículo fue un hito porque presentaba de manera sintética todo lo que los lectores de la época sentían fuertemente "en el aire de la época", y esto es también lo que lo hace tan interesante para el historiador. Además de las preocupaciones pedagógicas (en 2, 3 y 4), el pasaje citado contiene otros elementos de cuestionamiento que presentaré más adelante, del universalismo metodológico (en 1), así como del aplicacionismo lingüístico y de los fundamentos teóricos de la MAV (en 6). Es muy significativo que estos puntos aparezcan simplemente enumerados (no existe de momento, en efecto, ninguna

³⁵ Frente a las adaptaciones de la MAV al contexto escolar, los metodólogos sgvistas primero jugaron el papel de guardianes de la ortodoxia clamando por la inconsistencia - que era entonces una forma de hacer valer sus derechos de paternidad - antes de hacer lo mismo ellos mismos.

³⁶ Los métodos activos se basan en la idea de que no hay un verdadero aprendizaje de nuevos conocimientos y habilidades por parte del estudiante a menos que los construya por sí mismo y para sí mismo, lo que requiere inversión y actividad personal. Estos métodos comenzaron a imponerse en el pensamiento pedagógico ya a finales del siglo XIX, siguiendo los desarrollos de la psicología experimental.

coherencia global alternativa), y que la alusión a lo que será el objetivo del futuro "enfoque comunicativo" (en 5) sólo aparezca como uno de estos puntos: es otra señal de que este enfoque se integra al principio en un movimiento de evolución de la MAV.

1.2.3.4 El cuestionamiento del universalismo metodológico

La MAV originalmente afirmaba ser una metodología universal porque se pretendía científica. En el decenio de 1970, por el contrario, hubo una creciente conciencia de la diversidad de las problemáticas de la enseñanza: "problemática de nivel 2", por supuesto (diversidad de niveles), pero también problemáticas escolares (diversidad de situaciones), y problemáticas del francés funcional (diversidad de objetivos). La "diversificación de los procedimientos didácticos", que Debyser presenta como ya exigida en el número de junio de 1970 de la revista *Le Français dans le monde* parece, pues, una respuesta obligatoria. Pero todavía no es una respuesta verdaderamente "ecléctica", en la medida en que en ese momento y durante mucho tiempo se pensará en la posibilidad de sustituir la coherencia universal de la metodología única por una coherencia plural y local, pero siempre global (es decir, que abarque la totalidad de una problemática bien definida, como todavía lo pretenden los promotores del llamado "análisis de las necesidades". La problemática ecléctica aparece muy precisamente en el momento en que uno se da cuenta de que esta respuesta es insuficiente, y de que es la propia concepción de la coherencia la que hay que modificar: mi tesis es que hemos llegado en la DLE en el momento de esta toma de conciencia.

1.2.3.5 El cuestionamiento de los fundamentos lingüísticos de la MAO y de la MAV

El cuestionamiento de este universalismo se vuelve a encontrar en un artículo de 1976 de Eddy Roulet, titulado *L'apport des sciences du langage à la diversification des méthodes d'enseignement des langues secondes en fonction des caractéristiques des publics visés*, que personalmente recuerdo que tuvo mucho éxito en su momento en los medios educativos franceses: iba a ser, durante varios años, la biblia de muchos formadores de FLE.

Las razones de este éxito me resultan claras hoy: su tesis, anunciada en su título, permitía salvar la idea de una enseñanza "científica" de los idiomas, pasando, como dije anteriormente, de la coherencia universal –que se había vuelto imposible de sostener– a la coherencia local. En otras palabras, esta tesis permitió no sólo salvar la idea de una didáctica de las lenguas basada en la aplicación de las teorías lingüísticas (lo que más tarde se llamaría "aplicacionismo"), sino incluso revitalizarla mediante una bellísima pirueta intelectual: las crisis metodológicas no serían provocadas por las deficiencias sino, por el contrario, por los progresos de la lingüística, que hacen que ciertas teorías quedarían en algún momento desfasadas; pero, afortunadamente, esos mismos avances de la lingüística permitirían concebir nuevas y aún mejores metodologías.

El aplicacionismo se alimenta así de sus propias crisis, pero también se apoya en la necesidad muy profunda de que los profesores, metodólogos y didactólogos puedan ser tranquilizados –como todos los demás– por principios externos. Por el contrario, la búsqueda personal de coherencia interna es una fuente de ansiedad, porque es un riesgo, porque nunca es total, porque siempre es frágil y provisional: en los análisis del aplicacionismo en la didáctica del lenguaje, quizás se ha hecho demasiado hincapié, hasta ahora, en los análisis sociológicos (lo que está en juego en el poder), y no lo suficiente en la dimensión personal y psicológica del fenómeno.

1.2.3.6 El cuestionamiento del aplicacionismo didáctico

Paralelamente a la continuación de esta tradición aplicacionista en algunos, el comienzo de los años setenta se caracterizó en otros, por el contrario, por un rechazo de la lingüística

aplicada: las primeras (re)apariciones³⁷ del sustantivo "didáctico" se remontan al año 1972³⁸. Entre los promotores de este término se trataba, por supuesto, de extraer las consecuencias disciplinarias del fracaso de las metodologías que pretendían tener una base científica en la lingüística; pero también se trataba de afirmar la complejidad de la problemática didáctica, que no puede ser gestionada por una metodología universal y depender de una única disciplina de referencia, y que por lo tanto requiere la creación de una disciplina integral. Por tanto, la reivindicación de autonomía de la didáctica se basa originalmente –y sigue estando fundamentada– en la complejidad misma de su objeto, y por ello el eclecticismo, como forma compleja de abordar una problemática compleja,³⁹ es para ella una cuestión necesariamente central.

1.3. El enfoque comunicativo

Presentación

El enfoque comunicativo (EC) fue el factor decisivo para entrar en la actual era ecléctica, pero sólo pudo desempeñar este papel en conjunción con otros factores ya identificables en el contexto metodológico de los años setenta, y que acabamos de describir. El EC es un caso muy diferente de la MAO o la MAV, en la medida en que la ausencia de un núcleo duro teórico no permitirá que se convierta en una metodología real, y por lo tanto crear su propia generación de materiales didácticos. Lo que va a suceder con ella es una verdadera explosión –de la que estamos experimentando actualmente los efectos– de problemáticas didácticas para las que no se dispone de ningún medio de gestión global (ni posible ni siquiera deseable, por otra parte).

Dada la complejidad de este EC y el propósito de este libro, no es posible describirlo exhaustivamente aquí, sino sólo mostrar lo difícil que sería hacer tal descripción. En el contexto metodológico descrito en el párrafo anterior, el "advenimiento del enfoque comunicativo" todavía espera a su historiador.

1.3.1. La galaxia comunicativa

La tarea de este historiador no será fácil, por al menos tres razones.

La primera razón es que todo el período de desarrollo del EC, es decir, los años 1970-1980, está constantemente marcado por la aparición sucesiva de una multiplicidad de problemáticas diversas que se retoman inmediatamente y se mezclan en todas las direcciones en el seno de un debate intenso y generalizado: la obra de S. Moirand, que hace una síntesis provisional en 1982, termina así con una bibliografía de más de doscientas entradas, entre las que se encuentra un alto porcentaje de obras teóricas no didácticas. Se da en este caso un fenómeno de intensificación de la teorización –aplicada a una multiplicación de las problemáticas y a partir de una diversificación de las teorías de referencia– que está fuera de toda proporción con lo que ocurrió durante la elaboración de la MAV. Para que conste, mencionaré aquí la filosofía del lenguaje, la pragmática, la lingüística de la enunciación y del discurso, la semiótica, el análisis textual, la sociolingüística, el análisis conversacional, la psicología cognitiva, la cuestión funcional y el análisis de las necesidades, la competencia comunicativa, el análisis de los errores, la autonomía, las unidades capitalizables y los niveles umbral, así como los últimos avances en la problemática de la enseñanza-aprendizaje de la cultura. Una de las razones de tal fenómeno, que É. Bérard señala con razón, es que nos encontramos *en un momento en que la lingüística ya no está dominada por una gran corriente y en que se está*

³⁷ "Reapariciones", porque el sustantivo "didáctico" siempre se había utilizado desde finales del siglo XIX, pero de forma más o menos individual y episódica.

³⁸ Véase, por ejemplo, la obra de D. GIRARD de 1972 titulada significativamente *Lingüística aplicada y didáctica de las lenguas*.

³⁹ Sólo observo que el eclecticismo es una respuesta a la complejidad, sin tomar una posición personal sobre la validez de esta respuesta.

desarrollando un conjunto de disciplinas que se están dotando de objetos de trabajo específicos (1991, p. 17).

La segunda razón es la extrema heterogeneidad de estas cuestiones, que se inscriben en marcos tan diferentes como la filosofía, la teoría lingüística, la determinación de objetivos, contenidos y enfoques, y finalmente los materiales, sin que aparezca una jerarquía clara entre ellos durante el desarrollo del enfoque (esto pasa durante cualquier desarrollo metodológico), pero sin que los propios promotores del enfoque establezcan una jerarquía *a posteriori* (esto, al contrario, sucede por primera vez, y revela claramente la complejidad de la *gestación* de este enfoque, aunque, al menos en Europa, el impulso dado por el Consejo de Europa fue decisivo en su *génesis*⁴⁰).

La tercera razón, sin duda vinculada a las dos primeras, es la extrema dificultad de establecer vínculos efectivos entre la investigación teórica y el desarrollo metodológico del nuevo enfoque.

Algunos ejemplos, a modo de simple ilustración. (1) los dos grandes artículos en los que Chomsky criticó de manera decisiva el behaviorismo skinneriano datan de 1959 y 1966; no se publicaron en Francia y en francés hasta 1969 y 1972 respectivamente, pero no impidieron la publicación en 1971 de una obra colectiva de inspiración muy behaviorista (*Les exercices structuraux, pour quoi faire ?*, P. Delattre, dir.). (2) Dos de los textos que servirían unos años más tarde en los Estados Unidos e Inglaterra como base filosófica del enfoque comunicativo, los de Austin (1962) y Searle (1969), se tradujeron bastante pronto (en 1970 y 1972 respectivamente), pero pasaron prácticamente desapercibidos en los círculos de la enseñanza del francés. (3) No fue hasta el número 57 de la revista *Langages*, en 1980, cuando se publicó una traducción francesa del artículo de P. Corder sobre el análisis de los errores. (4). El "inventor" del concepto de competencia de comunicación, Hymes (en artículos de 1972 y 1973), no se publicó en francés hasta 1984. Otras obras o artículos que han marcado el debate teórico en el extranjero sobre el enfoque comunicativo, como los de M. Canale (1981) y M. Canale & M. Swain (1980), todavía no se han publicado en Francia, aunque se citan regularmente en las publicaciones francesas.

En cada uno de estos casos, las explicaciones e interpretaciones pueden ser diferentes y a veces contradictorias: es un signo de que la gestación del EC fue un proceso complejo que dio lugar a un objeto complejo. Este enfoque es muy parecido a las galaxias: tan extenso en el espacio como misterioso en sus orígenes.

1.3.2. El diseño metodológico

Hemos visto anteriormente que en comparación con MAO y VAM, una de las peculiaridades del EC es la fuerte diversificación de las teorías de referencia. Esto no es necesariamente un problema para los lingüistas, que naturalmente se concentran en un campo de investigación restringido para el que desarrollan sus propios instrumentos analíticos, pero es un problema para los metodólogos comunicativistas, que tendrán que aplicarlos simultáneamente a nociones extremadamente amplias como "situación de comunicación" y "competencia de comunicación". De ahí la impresión de heterogeneidad que dan estas diferentes teorías, y de imprecisión que resulta de la definición que pueden dar de estas nociones.

El caso más delicado, porque concierne al objetivo mismo del EC, se refiere a esta "competencia comunicativa", que es mucho más compleja que la anterior competencia lingüística, ya que también tiene dimensiones situacionales, psicológicas, sociales y culturales, y para la cual varios autores proponen modelos significativamente diferentes entre sí. Como los límites entre estos componentes y sus relaciones son muy difíciles de determinar, estas definiciones se contentan siempre con yuxtaponerlas en forma de listas. Finalmente, como lo señala con mucha razón C. Germain, *ninguno de estos modelos ha*

⁴⁰ En un artículo de 1993, me propongo distinguir, en todo proceso que conduzca a la constitución de una metodología, entre la *génesis*, en la que intervienen factores externos *decisivos*, y la *gestación*, en la que intervienen factores internos *preponderantes* (cf. *supra* cap. 1.2.3.1).

sido aún verificado empíricamente, y por consiguiente se desconoce el verdadero grado en que estas distinciones conceptuales se ajustan a la realidad (1991, pág. 31). Vemos que el fuerte aumento de la complejidad de las problemáticas de la enseñanza-aprendizaje de idiomas se tradujo inmediatamente, a nivel de desarrollo metodológico, en la aparición de pluralidad, heterogeneidad, yuxtaposición, imprecisión e incertidumbre, características que, a nivel de diseño de materiales y prácticas de aula, sólo pueden producir mecánicamente efectos de eclecticismo.

Además de la heterogeneidad de las teorías lingüísticas de referencia, varios otros factores negativos parecen haber actuado simultáneamente para impedir el desarrollo de una fuerte coherencia metodológica en el caso del EC, y fomentar así el surgimiento de la problemática ecléctica.

Un primer factor fue la ausencia de una nueva teoría del aprendizaje, que sigue funcionando como un catalizador muy poderoso para la coherencia, como hemos visto a lo largo de la historia para la MD (con los métodos activos)⁴¹ y para la MAO (con el behaviorismo skinneriano). Los metodólogos comunicativistas también afirmarán que en el EC se utilizan los métodos activos, pero esto ya era así en el caso de la MAV (aunque su aplicación era a menudo limitada y discutible), y estos métodos no le permitirán construir esa ruptura radical que los metodólogos directos habían sido capaces de hacer con la pedagogía tradicional. Más tarde, hace sólo unos años, algunos metodólogos comunicativistas quisieron hacer el vínculo entre el EC y la psicología cognitiva⁴². Sin embargo, aparte de los numerosos problemas que plantea la propia psicología cognitiva (complejidad de las operaciones mentales estudiadas, diversidad de modelos, dificultad para validar empíricamente las hipótesis y aplicarlas a la enseñanza-aprendizaje de idiomas), no está realmente claro cómo puede articularse con el enfoque nocio-funcional, cuya teoría implícita del aprendizaje es, por el contrario, de inspiración behaviorista, ya que trata de establecer vínculos inmediatos entre situaciones concretas de comunicación y formas lingüísticas determinadas.

Un segundo factor fue la ausencia de una ruptura claramente establecida con la MAV por parte del EC en cuanto a objetivos, contenidos y principios metodológicos principales. La MAV ya tenía como objetivo el aprendizaje de una lengua de comunicación oral para las necesidades de la comunicación cotidiana, y si retomamos el núcleo de esta metodología, heredado de la MD, a saber, la articulación de los métodos directo, activo y oral, vemos que se retoma en el EC⁴³, que por lo tanto tampoco tiene los medios para construir una nueva coherencia. Cualquiera que haya sido el interés personal de los sgvistas en demostrar que el EC ya estaba en germen en la MAV y que, por lo tanto, las dos

⁴¹ Aunque estos métodos activos no se refieren a una psicología específica del aprendizaje de idiomas, han desempeñado este papel en el caso de la MD.

⁴² Sobre las propuestas de articulación entre la psicología cognitiva y el EC, véase el número especial de la revista *Le Français dans le monde*, n° especial "Recherches et applications", febrero-marzo de 1990, titulado "Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive", 192 p. No discutiré aquí las referencias hechas por algunos metodólogos comunicativistas al constructivismo piagetiano, que son muy puntuales y constituyen sólo intentos muy dudosos de recuperación.

⁴³ Véase *infra* el esquema en la p. 94. Decir que estos tres métodos articulados constituyen el núcleo duro de una metodología significa que para ella la parte esencial de las actividades de enseñanza debe consistir en que los propios alumnos hablen en clase directamente en el idioma extranjero. Desde la MD, el medio preferido para aplicar simultáneamente estos tres métodos es el método interrogativo (las preguntas del profesor en el idioma extranjero "obligan" a los alumnos a responder). Aunque el EC ha desarrollado otros medios para poner en práctica este método básico (en particular las simulaciones, los juegos de rol y el trabajo en grupo sobre tareas), algunas investigaciones tienden a mostrar que el método interrogativo ha conservado un lugar importante en la realidad de las "clases comunicativas" (véase en particular N. SOULÉ-SUSBIELLES, 1984). Podemos también observar el lugar bastante notable que Widdowson dio a este método interrogativo en su obra de 1978: cf. capítulo 4.5, pp. 109-126, enteramente dedicado a las "preguntas de comprensión" formuladas por el profesor sobre los textos de lectura.

metodologías no son incompatibles, el hecho es que su argumento sobre este punto no carece de fundamento.

Un tercer factor fue la ausencia en el EC de soporte de integración didáctica: a diferencia de la MAV, que había podido construir, a partir de la utilización conjunta de la imagen proyectada y el sonido grabado, modos de presentación, explicación y explotación del material lingüístico (los modos de selección se han tomado prestados de las listas de *francés fundamental*, y los de reemplazo guiado en parte de la MAO), el EC sólo proporciona un enfoque específico para los dos extremos del proceso de elaboración metodológica, a saber, la selección de las formas y su reemplazo⁴⁴. Por lo tanto, era perfectamente lógico que la aplicación del EC apareciera inicialmente en Francia en los materiales didácticos sólo como una integración parcial en los cursos audiovisuales. Es incluso esta integración parcial lo que define, como hemos visto, la tercera generación de cursos audiovisuales franceses, cuyo prototipo fue *Archipel* en 1982.

Un cuarto y último factor, tan negativo como los demás, fue la invalidación teórica, en el EC, de cualquier coherencia metodológica fuerte debido a la prioridad dada a las estrategias de aprendizaje individuales. La "focalización en el alumno", si se lleva al extremo su lógica⁴⁵, prohíbe *a priori* cualquier estrategia de enseñanza, dejando al profesor sólo con tácticas oportunistas⁴⁶.

Los propios metodólogos comunicativistas han utilizado a menudo este último factor para argumentar que la flexibilidad de la enseñanza comunicativa prohíbe cualquier uso sistemático de cualquier conjunto didáctico: un "curso comunicativo" sería, por lo tanto, un objeto paradójico. El argumento parece fuerte, pero creo que requiere las dos observaciones siguientes (no para contradecirlo, porque eso sería entrar en una lógica de la que creo que debemos tratar de escapar, sino para relativizarlo y problematizarlo):

- Decir que un objeto dado sería paradójico no implica que no sea útil, o incluso necesario, construirlo: creer en tal implicación sería querer aplicar una lógica abstracta a una problemática, la de la enseñanza-aprendizaje de idiomas, que en la práctica no se rige en absoluto por este tipo de lógica.

- Por diversas razones, entre ellas el tiempo, el costo y los niveles de formación, actualmente no es realista pensar que todos los profesores de francés en el mundo podrían un día comenzar a construir sus propios materiales de enseñanza de manera permanente, en un flujo continuo y en todas sus clases al mismo tiempo, o incluso seleccionar constantemente elementos de los diferentes materiales existentes para hacerlo. Los libros de texto y otros juegos de enseñanza preparados siguen siendo indispensables para la gran mayoría de los maestros. Para los metodólogos, negarse a pasar a la producción editorial significa negarse a afrontar la prueba de la realidad y abandonar toda esperanza de generalización. No basta con descartar la idea de "metodología constituida" apelando al principio antidogmático para librarse del principio de responsabilidad.

En cualquier caso, el bajo nivel de coherencia metodológica alcanzado por el EC significa que, como lo comprueba C. Germain, *el enfoque comunicativo no constituye un cuerpo de doctrina homogéneo en el que los profesores puedan estar de acuerdo, ini mucho menos!*

⁴⁴ Hay que recordar que la MAO también era muy deficiente, ya que sólo proponía un enfoque específico para la parte media de la unidad didáctica, es decir, el reemplazo (muy) dirigido en los ejercicios estructurales.

⁴⁵ Lo cual no estoy defendiendo, por supuesto. Por el contrario, defiende la idea de que en la actual situación didáctica, cualquier aplicación sistemática de cualquier principio genera más efectos perversos que beneficiosos.

⁴⁶ Esto es, además, lo que está en juego en la nueva reflexión didáctica que espero: abandonar las pretensiones *estratégicas* (de validez universal y coherencia global), para las que ahora sabemos que no tenemos los medios necesarios, para construir modos *tácticos* de pensamiento y acción (de validez local y temporal y coherencia parcial). La distinción entre tácticas y estrategias ya se puede encontrar en la introducción de Richterich a su obra de 1975, en la que propone a los profesores la enseñanza de tácticas lo suficientemente amplias y *abiertas como para encajar en las estrategias propias de los distintos tipos de enseñanza* (pág. 1).

Y después de haber retomado la definición propuesta en uno de los textos de referencia, el de M. Canale & M. Swain 1980⁴⁷, C. Germain concluye: *Es dudoso que los principios de Canale y Swain permitan, por ejemplo, distinguir un enfoque comunicativo del enfoque natural de Krashen-Terrell, o incluso del método sugestopédico de Lozanov o del método comunitario de Curran [...]. Aún no se han estudiado los rasgos distintivos del enfoque comunicativo* (1991, pág. 90). Personalmente creo que si no se pudo hacer un estudio descriptivo de este tipo, es simplemente porque es imposible hacerlo: el EC es y seguirá siendo un objeto metodológico parcialmente inidentificable.

1.3.3. El diseño de los materiales

No es sorprendente, por lo tanto, que haya una extrema diversidad de implementaciones del EC en los materiales de enseñanza, que todos los analistas reconocen.

S. Moirand los describe a partir de dos concepciones extremas, a las que denomina *enfoque minimalista*, que reduce el EC de tal manera que sigue siendo compatible con la MAV, y *el enfoque maximalista*, que trata de construir una nueva coherencia metodológica mediante la sistematización de los principios comunicativistas⁴⁸, señalando el autor que entre estas dos concepciones extremas aparece *un amplio abanico de opciones intermedias* (p. 23).

É. Bérard, por su parte, después de haber estudiado *Archipel, Cartes sur Table, Le Français des relations amicales, Sans Frontières* y *En Effeillant la Marguerite*, cursos presentados como herramientas didácticas que hacen referencia al enfoque comunicativo (p. 66), concluye:

Este breve recorrido por cinco conjuntos didácticos ha permitido observar que los métodos universalistas analizados utilizan varios tipos de metodología en su concepción: la tradicional, la audiovisual y la comunicativa (p. 84); y propone como explicación de tal fenómeno: *la diversidad de actividades propuestas en cada método parece corresponder a la idea de que las estrategias de aprendizaje son diversas y que no se debe descuidar ningún medio (uso de la lengua materna en Le Français des relations amicales, por ejemplo)* (pág. 82).

Ampliando la observación de los instrumentos a toda Europa, C. Germain observa la multiplicidad de orientaciones a las que han dado lugar las publicaciones del Consejo de Europa:

Algunos usuarios han elegido las nociones de tiempo, lugar, duración, frecuencia, etc. como primera regla para organizar una lección de idiomas: han desarrollado un programa nocional. Otros han preferido ceñirse a las funciones del lenguaje propuestas: han desarrollado un programa funcional. Otros se han centrado en temas de interés mencionados por la clientela meta (como las aficiones, la educación, etc.): crearon un programa temático. Por último, algunos se interesaron más por las situaciones en las que se utilizaban las distintas funciones lingüísticas: han desarrollado un programa situacional (1991, p. 46).

⁴⁷ El pasaje citado por C. GERMAIN (1991, p. 76) es el siguiente:

- 1. La competencia comunicativa consta de cuatro tipos de "competencias": una competencia gramatical, una competencia sociocultural, una competencia discursiva y una competencia estratégica.*
- 2. Un enfoque comunicativo debe estar basado en las necesidades de comunicación del lenguaje de los alumnos.*
- 3. El aprendiz de L2 debe participar en actividades interactivas plenamente significativas.*
- 4. Se debe hacer un uso óptimo de las habilidades lingüísticas que el alumno ya ha desarrollado en su lengua materna.*
- 5. El objetivo principal es proporcionar información, práctica y experimentación en la L2.*

⁴⁸ Las dos interpretaciones que siguen a las dos expresiones en cursiva son mías.

Algunos cursos, como es lógico, mezclan diferentes tipos de organización: *En nombre de la variedad pedagógica, en algunos materiales didácticos se construye un primer conjunto de lecciones en torno a unidades funcionales, seguido de una serie de lecciones temáticas (ibidem)*. La explicación dada por C. Germain reside en el hecho de que los niveles umbral son inventarios aproximados que no dan ninguna indicación sobre la presentación y la progresión de los contenidos que deben enseñarse: *Es sin duda esta falta de unidad organizativa la que explica la multiplicidad de orientaciones a las que han dado lugar los trabajos del Consejo de Europa (ibid.)*.

1.3.4. El diseño de las prácticas de enseñanza

C. Germain señala –y su observación es válida tanto para Francia como para Canadá– *que aunque se habla del enfoque comunicativo desde hace muchos años, todavía no sabemos cómo se aplica realmente en las clases de L2* (1991, p. 95). Un simple razonamiento lógico nos lleva a deducir que la respuesta a la complejificación de la problemática de la enseñanza sólo puede consistir a este nivel también en una complejificación de las prácticas, que naturalmente deberían tender, sea cual sea el tipo de material didáctico utilizado, a hacerse plurales, heterogéneas y yuxtapuestas. Es difícil ver cómo varias de las "paradojas" señaladas por los propios defensores del EC podrían ser tratadas en el terreno de otra manera.

C. Germain presenta algunas de ellas en "Una revisión crítica de los principios básicos" de su libro de 1991 (pp. 75 *sqq.*): hacer reflexionar a los alumnos sobre la lengua⁴⁹ y revalorizar el léxico⁵⁰, mientras que el EC no dispone de herramientas de referencia adecuadas para ninguna de estas cuestiones; organizar una cierta progresión en la dificultad, proporcionando al mismo tiempo los medios para una comunicación auténtica; ⁵¹*conciliar el recurso continuo a los documentos auténticos, en los que sólo excepcionalmente se encuentran las mismas formas lingüísticas*, y la necesidad de organizar la reaparición periódica y la reutilización de las mismas formas ; conciliar la individualización del aprendizaje con el trabajo en grupo, indispensable para la formación en comunicación; *proporcionar al alumno una gran cantidad de información sobre la situación de comunicación de cada enunciado*, si queremos contextualizar los enunciados de forma realmente auténtica, sin recurrir demasiado al francés (con los principiantes) ni restarle tiempo a la expresión en la lengua extranjera. Pero se podrían encontrar fácilmente otras "paradojas" de este tipo, que son vividas sobre el terreno por los profesores como fuertes contradicciones: conciliar la enseñanza colectiva y el respeto de las estrategias y necesidades individuales; permitir la autoformación para la autonomía y mantener un mínimo de trabajo colectivo y de gradación; hacer que los alumnos se comuniquen de manera no académica en un contexto precisamente académico...

Por lo tanto, es razonable pensar que se está imponiendo una especie de eclecticismo pragmático en este campo. Esto queda claramente ilustrado, por ejemplo, en el trabajo de H.-G. Widdowson (1978), cuyo objetivo declarado es precisamente dar cuenta de su experiencia en la puesta en práctica del EC. Los lectores franceses no acostumbrados al pragmatismo anglosajón, y que siempre esperan que los metodólogos adopten una perspectiva de sistematización de los principios y de retórica de la novedad, sin duda se habrán sorprendido al ver que este autor propone el uso de la traducción para *que el alumno sea consciente del valor comunicativo de la lengua que estudia mediante una referencia explícita al funcionamiento de su propia lengua desde el punto de vista*

⁴⁹ Esta reflexión sobre el lenguaje es exigida en el contexto escolar por la situación (extensiva) de la enseñanza y el objetivo (formativo) que le es propio, pero también por el "enfoque cognitivo", articulado como hemos visto por algunos metodólogos con el EC.

⁵⁰ El léxico vuelve a ser esencial desde el principio del aprendizaje si se quiere desarrollar eficazmente los componentes sociolingüísticos, estratégicos y culturales de la competencia comunicativa. Cf. R. GALISSON, 1988b.

⁵¹ C. GERMAIN cita, p. 81, la muy buena expresión de Jupp *et alii*, que hablan del conflicto entre "aceptabilidad sociolingüística y simplicidad gramatical".

comunicativo (p. 180), y que dedica 13 páginas a la tipología de las preguntas del profesor (capítulo 4.5., "Preguntas de comprensión: formas y funciones", pp. 109-121).

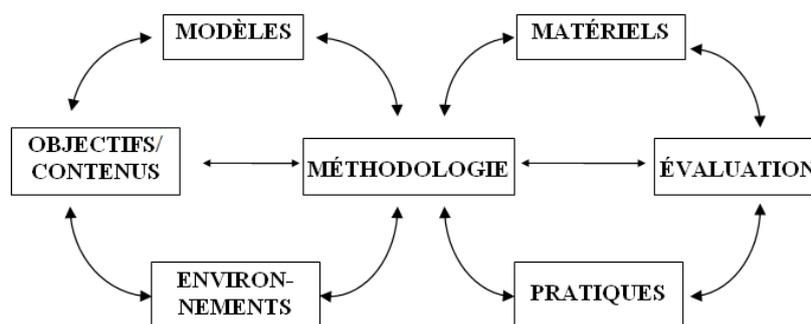
1.4. El actual bloqueo ecléctico

Presentación

La idea que defenderé aquí es que el eclecticismo actual, del que vimos en el capítulo 1.2. el largo auge, y en el capítulo 1.3. la instalación en la DLE a favor de la problemática comunicativa, es una tendencia constante e importante en la evolución actual de la DLE.

1.4.1. El largo período didáctico

La historia de la didáctica de la lengua en Francia tomando "didáctica" en el sentido de un campo autónomo de reflexión y construcción didáctica– tiene ya un siglo, y este lapso de tiempo es suficiente para mostrar movimientos cíclicos (alternancias pendulares o circularidades) que he analizado en otra publicación⁵²: nivel 1/nivel 2, aceptación/rechazo de la herencia, deseo de asimilación/voluntad de especificación en relación con la enseñanza de otras materias escolares, consideración/rechazo de las situaciones de enseñanza-aprendizaje, influencias recíprocas entre la enseñanza de la lengua materna y la enseñanza de la lengua extranjera, educación de adultos y enseñanza escolar, etc. Una de estas alternancias históricas se refiere a la polarización del propio campo didáctico, que ya he propuesto representar de la siguiente manera:



Consideremos este diagrama como uno de esos mapas antiguos que representaban así, mediante dos círculos tangentes, la redondez de la tierra, y veamos por tanto ver en él el modelo de una esfera cuyos dos polos estarían constituidos por los elementos "teorías" (de referencia) y "materiales" (didácticos), y el otro por los elementos "situaciones" (de enseñanza) y "prácticas" (docentes)⁵³.

Parece que el campo de la didáctica de la lengua está polarizado de este modo, es decir, que la reflexión y la construcción metodológicas se ven constantemente atraídas por dos lógicas opuestas entre las que sólo pueden alternarse. Cuando la polarización dominante es del tipo "teorías/materiales", la reflexión didáctica se apoya principalmente en nuevas teorías de referencia y en nuevos materiales para imponer una nueva problemática (basada en nuevos objetivos prioritarios)⁵⁴ y para constituir una nueva coherencia metodológica; por otra parte –un polo repele al otro– aparece la exigencia de una modificación de las

⁵² C. PUREN, 1988 (p. 393), y sobre todo 1990b.

⁵³ La metodología es el núcleo central de la problemática didáctica, tal como está representada precisamente en este modelo.

⁵⁴ Utilizo la palabra "objetivo" en un sentido muy amplio, que puede incluir, según el caso, las competencias y contenidos lingüísticos y culturales, así como las finalidades educativas y los públicos meta.

situaciones existentes y de las prácticas establecidas. Este es claramente el caso del periodo audiovisualista, como puede verse:

- en el contenido de los cursos de formación, que tenía dos componentes, la información en lingüística (ver "teorías") y la formación en el uso de los cursos (ver "materiales");
- en el repetido recordatorio por parte de los metodólogos gnavistas de la obligación de adaptar las situaciones de aprendizaje a las exigencias de la nueva metodología (volveré sobre este punto más adelante);
- y en la necesidad de que los profesores cambien radicalmente sus prácticas "cuestionándose a sí mismos"; de ahí el término tan revelador de "reciclaje", que sugiere un cambio radical y global.

Se trata de un tipo de polarización que propongo llamar "revolucionario", y que también encontramos muy claramente en la década de 1900, que corresponde a los años de constitución e imposición de la MD en la educación escolar francesa.

La polarización opuesta dominante, del tipo "situaciones/prácticas", presenta, por el contrario, una lógica de tipo "gestión": en la reflexión didáctica, se trata de poner énfasis en las situaciones existentes y los objetivos dados, así como de valorar las prácticas establecidas como adaptadas a estas esas situaciones y a esos objetivos. También en este caso, vemos cómo se repele el polo opuesto, es decir que se menosprecian las teorías de referencia (en nombre del pragmatismo realista), los materiales existentes (en nombre de una necesaria flexibilidad de adaptación a las situaciones de enseñanza) y, por supuesto, se rechaza cualquier sistema.

Este fue el caso de la metodología activa (MA) de los años 1920-1960, cuyo modelo de formación era la formación práctica con dos o tres profesores "experimentados" en el mayor número posible de clases diferentes⁵⁵. Esta metodología "activa" también se llamó originalmente "eclectica", porque se formó en los años 1910-1920 sobre la base de un compromiso entre la MT y la MD. El nombre era adecuado, como se puede comprobar comparando los postulados subyacentes de esta metodología con los de la filosofía de V. Cousin (cf. *infra* Introducción general).

He presentado en otra publicación⁵⁶ los dos principales enfoques didácticos correspondientes a las dos lógicas opuestas, la de la innovación (lógica revolucionaria) y la de la variación (lógica gestiona), como sigue⁵⁷:

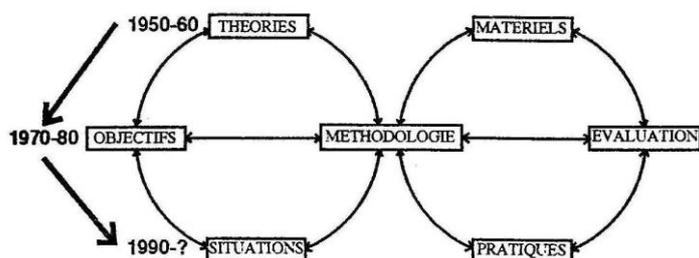
PARADIGMA DE INNOVACIÓN	PARADIGMA DE VARIACIÓN
simplificación de la complejidad	gestión de la complejidad
cambio de coherencia	cambio en la coherencia
nivel de proyecto y de las herramientas	nivel de las prácticas
revolución	reformismo
racionalización	pragmatismo
sistematización	eclecticismo
aplicación	adaptación
experimentación	observación
rigor	flexibilidad

⁵⁵ Este modelo de formación permaneció vigente durante el año de práctica del CAPES (certificado de formación profesional) en lenguas modernas para la enseñanza secundaria francesa hasta la reciente creación de los IUFM, Institutos Universitarios de Formación de Maestros (en 1991).

⁵⁶ PUREN C., 1991a, p. 43.

⁵⁷ En F.-B. HUYGHE y P. BARBÈS (1987), aplicado a la ideología, encontramos un análisis de la oposición entre los mismos dos polos: *Estamos experimentando el final de un juego de dos socios que lleva cuarenta años: la lucha entre la ideología de la liberación y la de la gestión... La ideología de la liberación y la ideología de la gestión funcionaban así como los dos polos que creaban tensión, formando la principal oposición según la cual se ordenaban los conflictos de ideas, más que como dos doctrinas fijas y estructuradas* (pp. 49 y 50).

Sin embargo, si observamos la evolución de las problemáticas dominantes en la FLE durante las últimas tres décadas, me parece, retomando mi primer modelo, que tal evolución podría representarse de la siguiente manera:



Tras un periodo, en los años 50 y 60, en el que la reflexión didáctica parte de la referencia teórica (principalmente de la lingüística: es la época de la "lingüística aplicada" triunfante), se pasa en los años 70 y 80 a una problemática didáctica dominada por la reflexión sobre los objetivos (cf. el francés funcional, el análisis de las necesidades, las unidades capitalizables y los *niveles umbral*)⁵⁸; y en el debate didáctico de nuestros años 90, hemos llegado a una problemática dominante centrada en las situaciones, como se puede ver con las investigaciones sobre la interculturalidad, el auge de la "etnometodología", así como todas las investigaciones que giran en torno al tema de la variación y la variabilidad didácticas.

Mi tesis fundamental es, pues, que en la didáctica del francés como lengua extranjera estamos pasando de una polarización a otra, de una lógica revolucionaria a una lógica gestinaria, es decir, como anuncia el título de esta primera parte, que hemos entrado en una nueva "era ecléctica". También creo que es el propio EC el que ha sido el factor decisivo en este cambio: la focalización en el alumno que este enfoque enfatiza invalida la polarización de tipo teorías/materiales, que justifica las metodologías con pretensiones universalistas, y legitima por el contrario la polarización de tipo situaciones/prácticas, en la medida en que sólo el profesor es capaz, sobre el terreno y en tiempo real, de lograr dicha focalización⁵⁹.

Hemos visto aparecer esta idea, paradójicamente, primero entre los diseñadores de materiales didácticos (cf. *supra cap.* 1.1.2.1 pp. 16-17, la presentación del "eclecticismo de adaptación") y, más tarde, en el propio EC. Como LO escribe É. Bérard (subraya ella): **La condición esencial para el éxito del enfoque comunicativo concierne al profesor, quien, en el movimiento de reorientación hacia el alumno, aparece a menudo como el pariente pobre del sistema** (p. 62). Pero se podrían multiplicar las citas de este tipo en el discurso didáctico contemporáneo. R. Galisson, por ejemplo, consideraba ya en 1982 que *la nueva DLE no presta suficiente atención a dos de los principales agentes del sistema de formación: el profesor (como actor del acto educativo) y la escuela (como referencia básica del sistema)* (1982, p. 54). En estas últimas líneas encontramos, no por casualidad, los dos elementos –prácticas y situaciones de enseñanza– en los que se basa la polarización propia de los periodos eclécticos.

⁵⁸ Una de las características comunes de todas estas propuestas es que hacen inseparables los objetivos y el contenido.

⁵⁹ La única manera de evitar llegar a esta conclusión es interponer la idea de una especie de "teoría negativa de la enseñanza" al estilo de Rousseau: el profesor ideal sería el que menos obstaculizaría el desarrollo de las estrategias individuales de sus alumnos. Esta idea ha aparecido aquí y allá, pero la realidad, si no el realismo, no debería permitir que constituya una barrera muy efectiva. Añadiría que, en una situación de aprendizaje no natural, todo lo que no está incluido en la relación enseñanza/aprendizaje está incluido en una relación auto-enseñanza/autoaprendizaje: "centrarse en el alumno" (es decir, en el alumno mientras *aprende*) es, por lo tanto, en sentido *estricto*, para un profesor, una fórmula perfectamente vacía.

1.4.2. El mecanismo de la evolución didáctica

En mi *Histoire des méthodologies*, tuve que dar cuenta del mecanismo de la evolución didáctica, y en particular de la aparición periódica de rupturas vividas por los contemporáneos como "revoluciones metodológicas", como la MD en los años 1900, y la MAV en la década de los 60. El modelo explicativo que utilicé para ello es el siguiente: ⁶⁰

–En el ámbito de la DLE actúan constantemente fuerzas que se combinan, se oponen o interfieren entre sí, y que se sitúan en tres niveles distintos:

1. *El nivel didáctico*: aquí encontramos por supuesto las teorías de referencia y las situaciones de enseñanza-aprendizaje, pero también los materiales y soportes didácticos, que son muy importantes por sus efectos en la metodología.

2. *El nivel institucional*: los objetivos⁶¹ y principios generales del sistema educativo, los intereses profesionales de los profesores.

3. *El nivel social*: la economía, la política, las necesidades, las exigencias y las expectativas de la sociedad en materia de lenguas, la ideología⁶²; es el nivel decisivo, porque es aquí (y no en la evolución de tal o cual ciencia de referencia) donde se encuentran tanto el motor como el modelo de cambio, ambos imprescindibles, ya que toda la didáctica de las lenguas, tanto en la vertiente de la investigación como en la de la formación, se justifica por el cambio y justifica el cambio⁶³.

–El motor del cambio es principalmente económico: es la competencia internacional; y el modelo de cambio es ideológico: los didactas siempre han concebido y conducido sus "revoluciones metodológicas" en el pasado sobre la base del modelo de revolución social dominante en su época.

–En las nuevas coyunturas, es decir, cuando se producen ciertas conjunciones entre nuevas direcciones tomadas por fuerzas situadas en diferentes niveles, consiguen crear rupturas metodológicas.

Aplicaré brevemente este modelo a la "revolución directa" y a la "revolución audiovisual", antes de aplicarlo a la situación actual.

1.4.2.1 La metodología directa (MD)

–*En el plano didáctico*, observamos a finales del siglo XIX una conjunción a este nivel entre:

–los desarrollos de la psicología experimental de finales del siglo XIX, que impulsaron los métodos activos en la pedagogía, y especialmente la "lección de objetos" en la educación primaria, en la que se inspiró directamente la MD;

–los desarrollos de la fonética experimental en la misma época: los fonetistas Paul Viëtor en Alemania, Paul Passy, Théodore Rosset y otros en Francia, estuvieron entre los primeros y más entusiastas propagadores de la MD;

⁶⁰ Retomo con algunas pequeñas modificaciones la presentación de este modelo que hice durante una conferencia en el marco del *I Congreso internacional sobre la enseñanza de lenguas extranjeras* (PUREN C., 1991a).

⁶¹ Por conveniencia, uso el término "objetivos" en este libro en el sentido de finalidades, objetivos y metas, que los pedagogos distinguen cuidadosamente.

⁶² Doy a este término el significado muy general de "sistema de ideas", sin la connotación negativa (de "falsa conciencia") que tenía en la filosofía marxista.

⁶³ Estos diferentes niveles (didáctico, institucional y social) están dotados cada uno de una relativa autonomía. Por poner sólo un ejemplo, es evidente que la motivación de los alumnos, que es un parámetro de la situación de enseñanza-aprendizaje, está en parte en función del estatus que la sociedad y la institución conceden a un determinado idioma extranjero.

–el "Movimiento de la Reforma" y el *Anschauungsunterricht* ("método concreto" o "intuitivo") en Alemania, en un momento en que, por razones políticas y económicas, Prusia se había convertido en un modelo a imitar para superarla mejor.

–A nivel institucional, me limitaré a un solo ejemplo, el de la profesionalización de los profesores. A finales del siglo XIX se completó un proceso acelerado de profesionalización de los profesores de secundaria, con la organización de exámenes y concursos cada vez más específicos. En aquel momento, los profesores de lenguas extranjeras modernas alcanzaron una "masa crítica" que les permitió cambiar su estrategia para mejorar su estatus: ya no intentaron asimilar sus objetivos y su metodología a los de los profesores de lenguas antiguas, como había sucedido hasta entonces, sino que reivindicaron su especificidad definiendo objetivos y desarrollando una metodología (la MD) específica para la enseñanza de lenguas extranjeras.

–A nivel social

- El motor del cambio fue la competencia internacional, que se intensificaba entonces (era un periodo de expansión colonial), y que se sintió con mayor intensidad en Francia porque la derrota de 1870, atribuida en particular a la superioridad del sistema educativo prusiano, había dado lugar a un violento deseo de "venganza". *Las lenguas son ahora parte de nuestra defensa nacional*", declaró el germanista Charles Schweitzer, abuelo de Jean-Paul Sartre, en un discurso de entrega de premios el 30 de julio de 1886.
- El modelo de cambio fue el de la "revolución política" del siglo XIX, que se basaba en la creencia en un progreso indefinido a través de rupturas decisivas, y en el que se observan tres modos simultáneos de valorización: 1) imposición por la fuerza; 2) impulso dado y liderazgo asegurado por una minoría activista; y 3) radicalidad.

Ahora bien, encontramos precisamente estas tres características en la metodología directa: 1) Se impuso con autoridad mediante una instrucción oficial de 1902, y el primer presidente de la APLV (Asociación de Profesores de Lenguas Vivas), Charles Sigwalt, pudo hablar a este respecto de un verdadero *golpe de estado pedagógico*⁶⁴; 2) los promotores de la MD fueron principalmente los profesores "agregados" de alemán de los grandes liceos parisinos; de ahí la exigencia expresada en *Les Langues Modernes* por algunos profesores de provincia de un referéndum que les diera por fin la palabra; y 3) entre 1890 y 1908 hubo una tendencia muy clara a la radicalización y dogmatización de las posiciones metodológicas en las instrucciones oficiales: mientras que la instrucción de 1902, por ejemplo, prohibía la traducción sólo como medio de entrenamiento lingüística, la de 1908 prohíbe cualquier recurso a la lengua materna en clase, incluso para la explicación ocasional de palabras desconocidas.

1.4.2.2 La metodología audiovisual (MAV)

–A nivel didáctico, se pueden identificar varios elementos, que me limitaré a enumerar aquí: 1) las listas del francés *fundamental: una vez elaboradas*, había que preguntarse qué se iba a hacer con ellas; 2) el modelo americano, con el behaviorismo y el ejercicio estructural: el primero proporcionó precisamente una justificación y el segundo una aplicación de la estricta limitación léxica que implicaba le *Français fondamental*; y, por último, 3) el estructuro-globalismo de Petar Guberina.

–A nivel institucional, unos nuevos organismos públicos –como el Centre Audiovisuel de Saint-Cloud, el BELC y el CRÉDIF– participaron directamente en la elaboración de materiales didácticos para la enseñanza del FLE y la formación de los profesores en su uso.

⁶⁴ Nunca fue más impuesta desde el exterior una reforma, hasta el punto de hacer de cierta manera extraña a la propia Universidad una enseñanza que es su propia vida y la carne de su carne, admite en 1913 un profesor sin embargo reformador, P. CROUZET.

–A nivel social

- El motor del cambio fue la voluntad política de Francia, tras la Segunda Guerra mundial, de recuperar sus posiciones culturales en sus antiguas colonias y en el mundo. En Francia, fue una comisión ministerial la que se encargó de desarrollar el *francés básico* (concebido explícitamente como instrumento de difusión de la lengua francesa en el extranjero), y los principales organismos de investigación en DLE fueron públicos (véase el nivel institucional anterior).
- El modelo ideológico de cambio fue entonces el de la "revolución tecnológica" de los años 60. Se pueden encontrar rastros de este modelo, me parece: 1) en el desarrollo de la metodología audiovisual mediante la máxima integración didáctica en torno al soporte audiovisual; 2) en la importancia, dentro de los cursos de formación de la MAV, de la formación en el uso del material; y 3) en la moda de los laboratorios de idiomas: el prestigio de esta herramienta tecnológica explica sin duda en parte la difusión de los ejercicios estructurales en Francia, a pesar de que la MAO no logró imponerse allí como metodología constituida.

Sin embargo, fue una metodología de inspiración ecléctica (la MA) la que se impuso en la enseñanza escolar francesa en un momento en que el motor del cambio ya no funcionaba: en los años 20, la Francia victoriosa se dormía en los laureles y en los valores tradicionales; y en un momento en que, al mismo tiempo, la ideología revolucionaria se veía socavada por una ideología de gestión, de prudente equilibrio y compromiso. He citado en *Histoire des méthodologies* estas líneas escritas en 1928 por R. Villard: *El "método directo", tal y como se practicó de 1902 a 1923, ha llegado a su fin. Necesitamos algo nuevo en pedagogía, como en política, como en literatura* (p. 439). Y es significativo ver a V. Cousin establecer un paralelismo entre su proyecto de filosofía ecléctica y el proyecto político contemporáneo de la llamada "Monarquía de Julio":

Al igual que el alma humana, en su desarrollo natural, contiene varios elementos de los que la verdadera filosofía es la expresión armoniosa, toda sociedad civilizada tiene varios elementos bien diferenciados que el gobierno debe reconocer y representar. [...] La Revolución de Julio no es otra cosa que la Revolución Inglesa de 1688, pero en Francia, es decir, con mucho menos aristocracia, y un poco más de democracia y monarquía [...]; estos tres elementos son necesarios [...]. Quien luchaba contra todo principio exclusivo en la ciencia debía rechazar también todo principio exclusivo en el Estado (Fragments de philosophie moderne, Prefacio a la 2ª ed., 1833, citado por É. Bréhier 1932, p. 658).

1.4.2.3 El enfoque comunicativo (EC)

Este modelo me parece aplicable al análisis del EC.

–A nivel didáctico

Ya vimos en el capítulo anterior (1.4.1.) que el periodo actual está marcado por un retorno a la lógica del eclecticismo de gestión, que a su vez contribuye a reforzar.

–A nivel institucional

Lo que también hace inevitable el eclecticismo –e incluso el eclecticismo "de principio"–, al menos en la didáctica escolar, es el fenómeno de masificación de esta enseñanza, que obliga deontológicamente a los pedagogos a volver a insistir en la exigencia de diversificación y adaptación de las prácticas de enseñanza. Ha aquí, por ejemplo, lo que escribió recientemente un pedagogo francés, Ph. Meirieu:

*Esta es la gran lección de los últimos treinta años de reformas escolares: la **democratización de las estructuras** sólo puede reforzar la selección social si no va acompañada por una **democratización de las prácticas**, es decir, de su diferenciación. Cuando el acceso es igual para todos, lo que selecciona es la mayor*

adaptación de los métodos a cada individuo, y es porque hemos olvidado esto demasiado por lo que nos hemos desviado tanto (1987, p. 26, énfasis añadido)⁶⁵.

–A nivel social

- El motor del cambio está presente y sumamente potente: son la competencia internacional y la integración europea⁶⁶; las lenguas han vuelto a ser una especie de materia estratégica para todos los países europeos.
- En cuanto al modelo de cambio que predomina actualmente en la investigación sobre la enseñanza del francés como lengua extranjera, parece ser un compuesto de dos modelos diferentes:

a) El modelo de la "revolución de la información" o "revolución de la comunicación". F.-B. Huyghe (1987) analiza en un capítulo particular la "comunicación como ideología", y ve su fuente, por un lado, en *la teoría tecnocrática de la "explosión" de las redes de comunicación* (p. 181), y por otro, en las ideas humanistas y libertarias que ya aparecieron en Francia en el movimiento de Mayo del 68. Este modelo ha sido, sin duda, una de las fuentes ideológicas del EC⁶⁷, ayudando a orientar las propuestas metodológicas hacia las actividades de comunicación entre los alumnos, y la investigación didáctica hacia el análisis de las interacciones en el aula y el análisis del discurso en el aula.

b) Y el modelo de autonomía, tan presente en Occidente desde los años 70 que Pierre Rosanvallon ha podido hablar de una *galaxia auto* (según P. Dumouchel y J.-P. Dupuy, 1983, p. 17) : incluye las teorías científicas de la auto-organización (sobre todo en física, química y biología), las reivindicaciones sociales y políticas *que van de la autogestión a la autonomía regional, de la ecología a la crítica illichiana de la heteronomía* (*ibidem*), así como los análisis filosóficos sobre el auge del individualismo⁶⁸.

Sin duda, este segundo modelo ideológico también ha sido esencial en lo que nos atañe, ya que se encuentra en todos los conceptos clave de la DLE de los últimos quince años: focalización en el alumno, estrategias individuales de aprendizaje, necesidades, expectativas y motivaciones individuales, etc., así como en las principales orientaciones de la investigación: individualización del aprendizaje, atención a la diversidad, autonomía, autoaprendizaje, centros de recursos⁶⁹, etc.

La síntesis se ha producido entre los dos nuevos modelos anteriores, el de la comunicación y el de la autonomía individual. Ha tenido lugar en la sociedad, donde la expresión individual ha llegado a considerarse en sí misma como una fuente de progreso: *La autenticidad y la espontaneidad de la expresión se convierten en criterios de juicio. Lo importante es que cada uno está llamado a descubrirse a sí mismo y a darlo a conocer*

⁶⁵ Otro ejemplo: *Todo profesor debe ser consciente de que al favorecer una forma de actividad escolar sobre otra, puede favorecer –o perjudicar– a uno de los grupos sociales que componen el grupo de alumnos a su cargo* (G. LANGOUËT, 1984, pág. 16)

⁶⁶ Véase el papel desempeñado por el Consejo de Europa en la investigación en FLE desde mediados de los años 70.

⁶⁷ S. MOIRAND escribió, por ejemplo, en su libro de 1982: *"Debemos dar igual consideración al trabajo de cada uno, contribuyendo cada uno a su manera, a través de su práctica como investigador, facilitador o profesor, al avance de la teoría de la enseñanza-aprendizaje de idiomas. Desde esta perspectiva, comunicarse en el aula, comunicarse en un curso de formación, comunicarse en la calle, comunicarse a través de los medios de comunicación, comunicarse a través de la literatura, etc., son formas diferentes de abordar la comunicación, que no tienen por qué ordenarse jerárquicamente* (pág. 175).

⁶⁸ Cf. por ejemplo L. DUMONT, 1983, L. FERRY y A. RENAUT, 1987, N. ELIAS, 1991.

⁶⁹ El éxito de los centros de recursos puede vincularse a la *lógica individualista de "autoservicio"* de la que habla G. LIPOVETSKY (1992, pág. 159). Y uno podría aplicar a las metodologías lo que escribe sobre las religiones, y decir: *Aquí viene la era de las metodologías "kit" finalizadas por el yo...*

(F.-B. Huyghe, 1987, p. 194). También ha tenido lugar en la DLE, donde se ha producido una ideología de progreso a través de la comunicación interindividual: considérese, por ejemplo, el lugar que se da a las tareas en parejas (*pair works*) en la práctica del EC.

Pero junto a estos dos nuevos modelos, el modelo de la revolución tecnológica, que hemos visto actuar en la MAV, persiste e incluso se ha reactivado en los últimos años con la aparición de las "nuevas tecnologías": la enseñanza asistida por ordenador (EAO), los laboratorios multimedia, la hipernavegación, los videodiscos controlados por ordenador, etc.⁷⁰ Así pues, en la actualidad no hay sólo uno, sino tres modelos ideológicos de cambio, cada uno de los cuales es susceptible de generar modelos metodológicos muy diferentes: la herramienta informática puede utilizarse, pues, en la EAO para restablecer los ejercicios estructurales y, por tanto, un modelo didáctico muy directivo y focalizado en la lengua; pero también permite aplicar la hipernavegación, en la que se puede dar rienda suelta a la libertad y la creatividad del alumno.

La existencia de estos tres modelos simultáneos de cambio –el de la información, el de la autonomía individual y el de la revolución tecnológica– explica sin duda en parte la actual diversidad de investigaciones y propuestas didácticas: en cierta medida, el eclecticismo de los libros de texto y probablemente de las prácticas refleja esta situación del "mercado didáctico". También explica el éxito de conceptos que parecen sintetizar estos tres modelos: es el caso de la comunicación interpersonal mediante tecnologías interpuestas (gracias a la "telemática": teléfono, Minitel, fax, videocartas), o la interactividad hombre-técnica ("vídeo interactivo", por ejemplo).

Por lo tanto, actualmente existen tres modelos diferentes de cambio, con intentos recientes de síntesis. Pero al mismo tiempo –y esta es la novedad radical de la situación actual (y su complejidad)– está interviniendo con fuerza en la DLE un modelo no sólo diferente de los demás, sino opuesto a toda la "ideología del progreso" presente en cada uno de los otros modelos. Es lo que algunos filósofos han llamado la "crisis de la ideología revolucionaria"⁷¹, y que ha influido fuertemente también en los didactólogos, fueran o no conscientes de ello. Al igual que los intelectuales europeos, los didactólogos –es su propia versión del "antitotalitarismo"– desconfían ahora de todo lo que tenga una fuerte coherencia global: he citado varias veces en mi obra estas líneas en las que R. Galisson denunciaba en 1982 todas las metodologías constituidas como "*des systèmes à construire des certitudes et des servitudes*" (sistemas de construcción de certezas y servidumbres). Hemos visto que esta sensibilidad "antisistema" es muy fuerte entre los promotores del EC, quienes por ello se niegan a utilizar el término "metodología" para designar todas sus propuestas, que quieren dejar flexibles y abiertas.

Vemos que el eclecticismo actual en la DLE presenta esta novedad radical –al menos para el FLE– de estar instalado con tanta fuerza al nivel didáctico como en el metodológico: al eclecticismo pragmático de los practicantes y diseñadores de cursos enfrentados a la complejidad de las situaciones de enseñanza-aprendizaje y a la diversidad de enfoques didácticos, responde el eclecticismo "de principio" de los didactólogos, enfrentados a la complejidad del contexto intelectual y a la diversidad de modelos ideológicos.

⁷⁰ La reactivación de este modelo habría sido ciertamente mucho más fuerte en la didáctica del FLE sin la permanente reacción anti-tecnológica que acompañó el cuestionamiento de la MAO (y sus ejercicios estructurales en el laboratorio) y de la MAV (y su integración didáctica en torno a un soporte audiovisual).

⁷¹ Este es un término mejor que el utilizado en los medios de comunicación tras el colapso de los regímenes comunistas en Europa del Este, "crisis de las ideologías": el endurecimiento de la ideología liberal y el renacimiento de las ideologías ultranacionalistas en Europa, por ejemplo, han provocado una fuerte negación de quienes creían en la muerte de las ideologías, o incluso en el fin de la historia.

1.4.3. La gestión del eclecticismo actual

La forma en que se construyó el EC parece claramente influenciada por el contexto ideológico de la época, y sin embargo sus promotores, que yo sepa, nunca hablaron de ello⁷². Se puede pensar que lo sabían, pero no veían el interés didáctico de tales consideraciones, pero más bien creo que este mecanismo permaneció en gran medida inconsciente para ellos. Lo que parece demostrarlo es que los autores citados en el capítulo 1.3., por ejemplo, aunque muestran una notable unanimidad sobre la gran diversidad de las teorías de referencia del EC, su débil homogeneidad metodológica, la fuerte diversidad de los materiales didácticos correspondientes (cuando no de las prácticas), y sus implicaciones en términos de reequilibrio entre práctica y teoría dentro de la DLE, no sacaron todas las consecuencias relativas a la necesaria reorganización epistemológica en la didáctica de las lenguas:

H.-G. Widdowson argumenta así contra la idea demasiado comúnmente aceptada de que

los profesores de idiomas son meros consumidores de productos elaborados por otros, son incapaces de tener iniciativa y sólo pueden entrar en el campo de la metodología después de que el terreno haya sido preparado por los llamados teóricos. Pero un profesor de idiomas no tiene por qué adoptar un papel tan pasivo, y normalmente no lo hace. Puede –y de hecho lo hace– realizar investigaciones operativas y está en condiciones de explorar por sí mismo las posibilidades que ofrece el enfoque comunicativo en la enseñanza (p. 183).

Y de hecho, su libro pretende *animar a los profesores a cuestionar sistemáticamente las ideas que subyacen a su práctica, y animarles a buscar las posibilidades pedagógicas que abren otras ideas (ibid).*

Ahora bien, me parece que hay una contradicción entre esta posición suya y el hecho de que presente sus propias propuestas como implicaciones coherentes del EC, como haciendo parte de lo que él llama *un enfoque integrado* (p. 163), o *un enfoque racional de la enseñanza de idiomas como comunicación* (p. 182). Si se reconoce la legitimidad de los profesionales para definir por sí mismos las implicaciones de uno u otro enfoque, también hay que reconocer que la lógica de uno puede no ser la del otro, y que las nociones de coherencia e integración deben relativizarse fuertemente. Prueba de ello es que las dos propuestas ya mencionadas por H. G. Widdowson –la ampliación de las preguntas de comprensión sobre los textos y el uso de la traducción a la lengua materna– han sorprendido sin duda a muchos lectores franceses, quienes las habrán encontrado, por su parte, "incoherentes". Cuando H.-G. Widdowson escribe en la introducción de su libro *El propósito de este libro ha sido retomar algunas de mis afirmaciones, profundizar en sus implicaciones y ver si se pueden ordenar para presentar una declaración coherente. Quería llegar al fondo de las cosas*, no puedo dejar de pensar que hay un error en la propia naturaleza del planteamiento: *llegar al fondo de las cosas*, para cualquier problemática, pero en particular para un objeto complejo como el EC, es ir hacia la parte incomprensible de la incoherencia; querer hacer una *presentación coherente*, como escribe, es sólo querer ir "al fondo de las propias ideas", lo que es algo totalmente distinto, aunque por supuesto sea perfectamente legítimo y respetable.

S. Moirand, por su parte, comienza su descripción de los enfoques comunicativos citando (1982, p. 21) una definición muy interesante del término "*enfoque*" que se refiere a los problemas epistemológicos actuales de indeterminación e incertidumbre:

El enfoque no es un estudio: es uno de los medios utilizados para estudiar un tema considerado resistente al análisis, una "fortaleza inexpugnable". Y esta elección entre los medios hace que el enfoque sea una hipótesis de trabajo (y no un punto de vista, expresión demasiado débil) y, por tanto, también un instrumento lábil y

⁷² Mis conocimientos son inevitablemente incompletos, pero suficientes en todo caso para poder afirmar aquí que las consideraciones sobre los orígenes sociales e ideológicos de las "ideas comunicativas" no son centrales para los metodólogos comunicativistas franceses.

aproximado. Estos dos aspectos son fundamentales y reflejan bastante bien el espíritu científico actual. Implican: 1) que el objeto de estudio no es conocible a priori; 2) que el método a utilizar no está definido a priori (J. Rey-Debove, J. Gagnon, Dictionnaire des anglicismes, Les Usuels du Robert, pp. 23-24, 1980).

Y concluye su libro sobre las necesarias investigaciones históricas y epistemológicas (p. 175) que deberían llevar, según ella, a desjerarquizar la relación teoría-práctica, afirmando que una teorización de las prácticas comunicativas de enseñanza es tan necesaria como la investigación teórica (p. 174). Pero la economía de su libro corresponde muy poco a estas ideas: basta con observar el lugar subordinado (en una nota a pie de página) que otorga a las líneas citadas más arriba, cuya problemática no retoma, cuando es esencial en el marco de tal enfoque ; o el lugar predominante que asigna al "marco teórico de referencia" (ciencias del lenguaje, ciencias psicosociales, ciencias de la educación, ciencias psicológicas); o su enfoque *funcional de elaboración de programas de enseñanza*, que sitúa (p. 56, énfasis añadido) en el *centro de una teoría de la enseñanza-aprendizaje de idiomas que abarcaría la ejecución de un programa en su totalidad (fase preparatoria, desarrollo del curso, fase final)*. En particular, existe una grave contradicción entre esta pretensión a la totalidad, y el postulado enunciado por el autor al que cita, según el cual *el objeto de estudio no es conocible a priori*.

Al igual que S. Moirand, É. Bérard señala el cambio en los estatus recíprocos de las teorías y las prácticas que implica el EC: *La propia relación entre la teoría y la enseñanza de las lenguas extranjeras es diferente: ya no se espera que una disciplina teórica proporcione un modelo para resolver los problemas de la enseñanza, sino que se extraen de ella herramientas, conceptos que son integrados por la didáctica* (p. 17). Pero también sigue funcionando con un modelo de coherencia teórica que, en mi opinión, es inadecuado. Así, aunque admite que *el enfoque comunicativo recurre a varios elementos teóricos, a veces difíciles de conciliar* (p. 26), escribe más adelante, a propósito de los materiales didácticos: *"A veces se confunde el enfoque comunicativo con el eclecticismo, entendido en el sentido de un ensamblaje entre varias metodologías: tradicional, audiovisual, comunicativa. En el caso del enfoque comunicativo, no se trata de establecer una práctica codificada, de rechazar ciertos tipos de ejercicios con el pretexto de que pertenecen a otra corriente metodológica, sino de establecer un enfoque guiado por ciertos principios esenciales* (pp. 62-63, énfasis mío). Y más adelante, en lo que respecta a las prácticas: *El análisis comparativo de las metodologías que dicen basarse en el enfoque comunicativo muestra claramente la coherencia global de los principios, los objetivos y el marco teórico subyacente. Cuando revisamos las diversas aplicaciones del enfoque comunicativo, encontramos que hay prácticas desviadas, abusos de transferencia, distorsiones entre los principios y los hechos* (p. 109, énfasis añadido).

Obviamente, estas afirmaciones plantean una serie de problemas epistemológicos. ¿Cómo se puede afirmar la *coherencia global del marco teórico* cuando se reconoce que algunos de sus elementos *son a veces difíciles de conciliar*? ¿Cómo se puede hablar de las *aplicaciones del EC* cuando se cuestiona la relación tradicional teoría-práctica?⁷³ ¿Cómo se puede aceptar que algunos elementos del marco teórico no sean compatibles, mientras se sigue exigiendo que las prácticas de enseñanza sean perfectamente coherentes? Por último, en el marco de un enfoque *que, por ser comunicativo, [...] debe estar atento al Otro [y] por lo tanto contiene en sí mismo las características intrínsecas de la variabilidad, la modificación y la reorganización* (p. 109), ¿cómo pueden las prácticas pedagógicas mantener un alto grado de coherencia permitiendo al mismo tiempo la gestión de las contradicciones inevitablemente provocadas por la doble limitación de la situación y las estrategias de aprendizaje opuestas?

Estas cuestiones, al igual que las que plantean las posiciones de los otros dos autores, no pueden responderse en el marco de la epistemología que utilizan, que data de la época de

⁷³ El cuestionamiento de la relación aplicacionista jerárquica entre las ciencias del lenguaje y la didáctica del lenguaje debe aplicarse, en efecto, igualmente a la relación entre las teorías didácticas (aquí, CA) y las prácticas de enseñanza.

las metodologías dominantes con fuerte coherencia, como la MAO y la MAV, y que ya no se adapta a la situación didáctica actual.

He querido mostrar en este capítulo 1.4 que la situación actual de la DLE, debido a un cierto número de factores tanto internos (la polarización del campo didáctico y sus mecanismos de evolución metodológica) como externos (la configuración ideológica del momento) hacía del eclecticismo un problema inevitable. El problema no es (o al menos no todavía) saber si el eclecticismo es una posición deseable o incluso sostenible: estamos ahí, y estaremos ahí durante algún tiempo, porque no hay nada a la vista –ni en la DLE ni en su entorno ideológico, epistemológico o científico– que nos permita escapar de él. El único problema realista del momento es organizar la gestión del eclecticismo, lo que supone, en primer lugar, tomar conciencia de que los modos de reflexión y de construcción didáctica que heredamos de la anterior lógica "revolucionaria", y que se orientaban a la búsqueda de la coherencia más fuerte y global posible, ya no se adaptan a la nueva situación: no sólo se han redistribuido las cartas, sino que se han modificado las reglas del juego.

Conclusión de la primera parte

El título de este libro, *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes (La didáctica de las lenguas extranjeras en la encrucijada de los métodos)*, pretendía sugerir la amplitud actual del problema de la enseñanza-aprendizaje: diálogos fabricados y textos literarios, ejercicios estructurales y reglas gramaticales, simulaciones y traducciones, orales y escritas, comprensión y expresión, lengua y cultura, etc. Todas las vías imaginables se abren de par en par, incluso las que se creían abandonadas para siempre en nombre de los "logros" de la disciplina. El EC no podía permitir la gestión de esta situación que ella misma había contribuido en gran medida a crear: o bien limitaba efectivamente los caminos, los delimitaba, los jerarquizaba y los ordenaba para crear un circuito metodológico marcado para todos –y en este caso desaparecía como enfoque transformándose en una nueva metodología–; o bien seguía su propia lógica interna dejando abiertos todos los caminos posibles –y en este caso se transformaba en una simple encrucijada en la que sólo uno puede dar vueltas si no toma la decisión de ir más allá para elegir el propio camino. Esto es lo que ha sucedido, y en este sentido, decir que la era ecléctica ha comenzado, decir que la gente ha empezado a trazar sus propios y múltiples caminos personales, es decir que ha llegado más allá de EC.

2. SEGUNDA PARTE: LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA FRENTE AL ECLECTICISMO

Es más importante tener ideas que conocer verdades. La verdad no es el valor más alto del conocimiento.

P. VEYNE, 1976, p. 62

Es menos necesario pensar bien, es necesario pensar nuevo.

A. A. MOLES, 1990, p. 127.

Introducción

No es la primera vez que la DLE se enfrenta al eclecticismo, por lo que el análisis de cómo ha tratado esta cuestión en el pasado se hace hoy indispensable. El DLE tampoco es la única disciplina o ciencia que se enfrenta actualmente al eclecticismo, y por ello el análisis de la evolución de la epistemología contemporánea se hace igualmente necesario. Esto es lo que me propongo hacer en esta segunda parte, para desembocar en propuestas de herramientas de análisis y de intervención didáctica adaptadas: se hace urgente reflexionar sobre los medios para construir una "didáctica compleja".

2.1. Las lecciones de la historia

Presentación

Hemos visto en el capítulo 1.4.1 la alternancia histórica que aparece en la DLE entre la polarización "teoría/materiales" (o "revolucionaria") y la polarización "situaciones/prácticas" (o "gestionaria"). Esta alternancia también puede describirse en términos de las lógicas opuestas de "innovación" y "variación" (véase el esquema de la página 37), que corresponden a lo que la DLE ha hecho en el pasado. Esta alternancia también puede describirse en términos de las lógicas opuestas de "innovación" y "variación" (véase el diagrama de la página 35), que corresponden a lo que podría llamarse, respectivamente, un "paradigma de simplificación" (que se observa en las metodologías "duras" (*i.e.* de coherencia global fuerte), MD, MA y MAV) y un "paradigma de complejificación" (que es el del eclecticismo, y que se observa en la MT, luego en la MA y finalmente en el EC).

En este capítulo 2.1, me propongo analizar el funcionamiento de estos dos paradigmas dentro de la DLE, así como los efectos perversos que ambos tienden a producir.

2.1.1. El paradigma de la simplificación

Tomo de E. Morin la idea de un "paradigma de simplificación", que define así:

Vivimos bajo la influencia de los principios de disyunción, reducción y abstracción, que juntos constituyen lo que yo llamo el "paradigma de la simplificación". Descartes formuló este paradigma magno de Occidente, al disociar el sujeto pensante (ego cogitans) y la cosa extensa (res extensa), es decir, la filosofía y la ciencia, y al plantear como principio de verdad las ideas "claras y distintas", es decir, el propio pensamiento disyuntivo (p. 18).

Una de las ideas de Bachelard que ha marcado toda la epistemología contemporánea es que lo simple no existe, y que la ciencia funciona mediante simplificaciones heurísticas. En esto, la ciencia no hace más que llevar a su límite y transformar en método razonado uno de los modos espontáneos del conocimiento humano, que aprehende la realidad recortándola en átomos de percepción (las "JND", "just noticeable difference" en inglés, "diferencias apenas perceptibles") vinculados a lo que A. A. Moles (1990) llama "los umbrales mínimos de percepción". Después, la ciencia compara, opone, ordena, clasifica y jerarquiza estos átomos de percepción: en este sentido, se ha dicho que "pensar es esquematizar".

Un historiador de las ciencias, Thomas S. Kuhn (1970), ha planteado la idea de que estas simplificaciones se realizan en las ciencias gracias a lo que él llama los "paradigmas", que son núcleos duros de principios, muy limitados en número, muy poderosos y fuertemente interrelacionados, que van a controlar en las ciencias tanto la forma de percibir la realidad, como la delimitación de las problemáticas, la formación de las hipótesis, las orientaciones de los programas de investigación y los propios métodos de investigación. Pero también extiende su aplicación al funcionamiento ordinario de la mente humana: *Llegamos a pensar que algo parecido a un paradigma es indispensable para la percepción misma. Lo que un sujeto ve depende tanto de lo que está mirando como de lo que la experiencia visual y conceptual previa le ha enseñado a ver. En ausencia de este aprendizaje, sólo puede haber, en palabras de William James, "un zumbido y bullicio confusos" (p. 160) ⁷⁴.*

2.1.1.1 La razón simplificadora

La didáctica de la lengua, como campo particular de reflexión, no podía escapar a estos modos generales de percepción ordinaria y pensamiento racional. Esto se puede mostrar en todos sus diferentes niveles.

Al nivel didáctico, la historia ilustra muy bien cómo la reflexión didáctica ha progresado en un movimiento de identificación y delimitación de problemáticas diferentes.⁷⁵

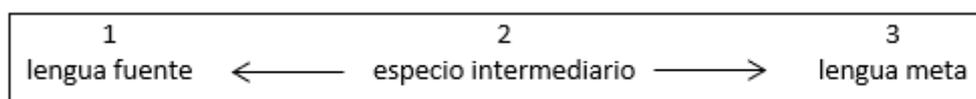
⁷⁴ Estoy de acuerdo con E. MORIN en lo que respecta al papel del paradigma en el proceso de simplificación de la realidad: *Todo conocimiento opera seleccionando datos significativos y rechazando los no significativos: separa (distingue o disgrega) y une (asocia, identifica); jerarquiza (lo principal, lo secundario) y centraliza (en función de un núcleo de nociones maestras). Estas operaciones, que utilizan la lógica, están de hecho controladas por principios "supra-lógicos" de organización del pensamiento o **paradigmas**, principios ocultos que rigen nuestra visión de las cosas y del mundo sin que seamos conscientes de ello (1990a, p. 16).* Pero me quedo con la definición que da Thomas S. KUHN del paradigma, en la que junto a los elementos inconscientes vienen las reglas explícitas aceptadas por los especialistas de una determinada disciplina o ciencia, los problemas típicos que plantean y las soluciones reconocidas como aceptables; por lo tanto, considero, como parece demostrar la historia de la DLE, que los postulados explícitos pueden funcionar perfectamente como elementos de paradigmas.

⁷⁵ Entiendo el término "problemática" en el sentido general de los problemas de enseñanza/aprendizaje a los que una metodología constituida, por ejemplo, trata de dar respuesta. El término "problemática" puede definirse en sí mismo de manera amplia por los tipos de alumnos, profesores, objetivos, situaciones didácticas, contenidos, soportes, etc. para los que esta metodología pretende dar resultados satisfactorios. Así pues, puede decirse que una metodología universalista es una metodología cuya problemática didáctica presenta la máxima apertura.

Así, mientras que en los prólogos de la mayoría de los cursos de idiomas de los siglos XVI, XVII y XVIII, la argumentación comercial incluye la reivindicación de la universalidad del producto, proclamado como válido para todos los públicos y para todas las lenguas, a lo largo del siglo XIX asistimos a una progresiva inversión de la argumentación, apareciendo la eficacia cada vez más ligada a la limitación del público meta. Durante el mismo período, se produjo otra inversión de la argumentación, relativa a los contenidos gramaticales: mientras algunos autores seguían promocionando su producto afirmando que su gramática era más completa que la de los competidores, otros, por el contrario, afirmaban que era más sencilla y graduada. El límite extremo de este proceso general de disyunción (de los problemas) y simplificación (de las soluciones facilitadas) se alcanzó a finales del siglo XIX en la enseñanza escolar, cuando aparecieron los libros de texto de 6º curso para niñas (o niños), en los que la enseñanza explícita de la gramática se reducía a paradigmas verbales y gramaticales.

Thomas S. Kuhn señala que, en las ciencias exactas, *cada [revolución científica] ha provocado un cambio en los problemas ofrecidos a la investigación científica y en los criterios según los cuales los especialistas deciden lo que debe contar como un problema admisible o como una solución legítima* (1970, p. 24). El mismo tipo de fenómeno se observa en la evolución de la DLE tras su constitución como campo de reflexión autónomo, realizándose su posterior evolución mediante el desplazamiento de los temas: objetivos formativos y culturales ↔ objetivos prácticos; enseñanza escolar ↔ enseñanza a adultos; focalización en el profesor ↔ focalización en el método ↔ focalización en el alumno; prioridad a la reflexión ↔ prioridad al automatismo; enseñanza de la lengua al nivel de iniciación ↔ enseñanza de la lengua y la cultura al nivel avanzado, etc.⁷⁶

También **a nivel de las ciencias de referencia**. En primer lugar, por supuesto, porque estas ciencias funcionan, como hemos visto, delimitando temas y construyendo una coherencia interna. Si tomamos el caso de la psicología del aprendizaje, podemos ver que, a lo largo de la historia, se ha privilegiado exclusivamente uno de los tres casos que se pueden definir racionalmente *a priori* en el caso de dos lenguas en contacto: la lengua de origen, la lengua de destino y la "lengua intermedia", espacio de construcción / deconstrucción / reconstrucción constante de la "interlengua" por el propio alumno.



La atención se ha centrado:

- en la MT, sobre la lengua fuente; la traducción, que esta metodología favorece, es el procedimiento que permite partir de la lengua fuente, o regresar a ella;
- en la MD, MAO y MAV, sobre la lengua de destino; se evita en lo posible el uso de la lengua fuente;
- en el EC sobre el tercer término posible, a saber, el espacio intermedio de contacto o de paso; véanse el análisis de los errores, así como las nociones de "interlengua" o "gramática intermedia", y de "intercultural".

Y hasta hace muy poco, se ha renunciado con mucha cautela a complejizar el enfoque integrando casos diferentes pero muy frecuentes, como el de los alumnos cuya lengua materna es diferente de la lengua fuente de la clase.

En segundo lugar, **a nivel de las ciencias de referencia**, porque la elección exclusiva de una ciencia de referencia, y un enfoque de aplicación estrecha de esta ciencia, podían constituir otro poderoso medio de selección y simplificación de las problemáticas: tal fue

⁷⁶ A este respecto, cabe formular la hipótesis de que el análisis de las necesidades en el decenio de 1970 fue en parte un intento de (re)simplificar un problema didáctico que EC empezaba a abrir a una complejidad que se consideraba inmanejable, basada en un conjunto único y coherente de principios.

el caso de la llamada "lingüística aplicada" en su versión extrema, la de la metodología audio-oral, donde vemos que este modo de simplificación se unió a varios otros, para limitar la problemática a la sola "automatización" de las estructuras básicas de la lengua con principiantes adultos y con un objetivo exclusivamente práctico.

A nivel del desarrollo metodológico, la historia de la didáctica parece mostrar el equivalente de los paradigmas identificados por Thomas S. Kuhn en la historia de las ciencias. En efecto, los metodólogos trataron de construir su metodología de forma coherente aplicando, de la manera más sistemática posible, un número reducido de principios, de los que algunas expresiones como "el método natural" o "el baño lingüístico" nunca han sido más que expresiones metafóricas. Creo que la permanencia del término "método" en el sentido de material didáctico prefabricado (curso o libro de texto) se debe en particular a este vínculo implícito que se establece entre el material y un principio único de coherencia.

Este mecanismo de referencia retórica a un núcleo duro de coherencia aparece por primera vez de forma clara a finales del siglo XIX durante el proceso de constitución de la MD, que M. Delobel define así en una famosa memoria de 1902⁷⁷:

Lo que caracteriza al método directo es que parte de este principio: "Las lenguas modernas sólo pueden aprenderse rápidamente y de acuerdo con su genio por medio de la propia lengua que se va a enseñar. La mejor manera de penetrar en el genio de una lengua no es intentar pasar de una palabra francesa a una extranjera, sino aprender primero a pensar en esa lengua" (citado por A. Wolfromm, 1902, p. 58).

El núcleo paradigmático de la MD puede definirse, pues, como una estrecha interrelación entre tres elementos: el "método natural" (el modelo de aprendizaje de la lengua materna, implícito en la cita anterior), el método directo (pensar directamente en la lengua meta), y la homología fin-medio (es hablando en la lengua meta como se aprende a hablar la lengua meta). Lo que caracteriza los componentes de un paradigma, como podemos ver, es el hecho de que todos son postulados⁷⁸; esto es lo que les da su fuerza –no se puede demostrar su falsedad y se pueden imponer con la fuerza de la evidencia– pero también su debilidad –no se pueden defender con las armas de la argumentación lógica contra nuevos paradigmas.

En este mismo nivel de elaboración metodológica, el núcleo paradigmático, demasiado abstracto para determinar la forma de los materiales y las prácticas de enseñanza, es relevado para ello por un núcleo duro metodológico, que es el resultado de una selección, jerarquización y ensamblaje de métodos, y cuya función esencial será dar coherencia a los materiales y a las prácticas de enseñanza limitando y articulando los soportes y los modos de enseñanza⁷⁹; De ahí la tendencia, durante la fase de elaboración de una metodología determinada, a ampliar la aplicación de este núcleo duro: lo vemos, por ejemplo, en el caso de la MD, en la que el núcleo duro elaborado sobre la "lección de objetos" se aplicará al comentario de textos⁸⁰; o también en el paso del "Método del Ejército" a la MAO, en la

⁷⁷ Disertación escrita con ocasión de un concurso organizado en 1898 sobre el tema "De la metodología dirigida en la enseñanza de las lenguas vivas" por la Sociedad de Propagación de las Lenguas Extranjeras. El libro de Delobel obtuvo el tercer premio y fue publicado conjuntamente con los otros dos (de Laudenbach y Passy) por la Librairie A. Colin en 1899.

⁷⁸ Esto no quiere decir que aquellos que piensan y trabajan dentro de un paradigma no sepan y reconozcan que son suposiciones.

⁷⁹ Volveré ampliamente sobre estos núcleos en el [capítulo 2.3.1](#), pp. 95 y siguientes. Encuentro en T. S. KUHN la idea de los niveles de conexión entre los paradigmas, que son muy abstractos y generales, y la práctica concreta. Así pues, considera que la "tradición de investigación", que dirige la realización de la "ciencia normal" en el marco de un paradigma determinado, se rige por "reglas" (también llamadas "puntos de vista adoptados" o "preconceptos") que son componentes de la ciencia normal a un nivel más bajo y concreto que el de las leyes y las teorías (1970, pág. 67).

⁸⁰ Esto dará el ejercicio de "lectura explicada" que todavía se utiliza hoy en día en el segundo ciclo de la escuela, y el modelo de la prueba oral en el bachillerato.

que la aplicación del núcleo duro se extenderá desde los diálogos básicos hasta la enseñanza de la gramática⁸¹;

Este nivel de desarrollo metodológico puede incluir el de la formación, ya que hasta ahora (incluso en el período más reciente del EC), la formación del profesorado se ha concebido esencialmente como formación en una metodología determinada. En lo que respecta a esta formación, el mecanismo de simplificación (que se observa, por ejemplo, en los esquemas de clase más o menos impuestos)⁸² también ha tenido claramente sus efectos beneficiosos, en la medida en que, al menos en la formación inicial, ha permitido adaptarse a la urgencia y al tiempo limitado (para proporcionar rápidamente un mínimo de competencias que permitan gestionar un máximo de situaciones) y obtener una cierta armonización de las prácticas pedagógicas (preocupación legítima si uno se sitúa en la lógica de la institución escolar y de las expectativas sociales)⁸³.

Por último, **a nivel de la práctica pedagógica**, volveremos largamente más adelante sobre el hecho de que todas las formas de limitación y repetición de los métodos y de las técnicas utilizadas por los profesores en sus clases constituyen en cierta medida un modo de simplificación de la elevadísima complejidad de la problemática de la enseñanza-aprendizaje⁸⁴. Las referencias comunes (y demasiado fácilmente despreciadas) a los "trucos", "recetas" y "rutinas" de los profesores han llevado a que se olvide que son simplificaciones necesarias, aunque sólo sea por razones de economía (para los profesores, como para los alumnos, la improvisación es muy costosa en términos de tiempo y energía cognitiva) y de eficacia (ambos, forzosamente, hacen mejor lo que ya saben hacer)⁸⁵.

2.1.1.2 Los efectos perversos de la simplificación

Aunque es inevitable e indispensable tanto para la percepción ordinaria como para la reflexión científica, el paradigma de la simplificación genera efectos perversos, que E. Morin analiza así:

La patología moderna de la mente está en la hiper-simplificación que la ciega a la complejidad de la realidad. La patología de la idea está en el idealismo, donde la idea oscurece la realidad que tiene la misión de traducir y se toma a sí misma por la única real. La enfermedad de la teoría está en el doctrinalismo y el dogmatismo, que encierran la teoría en sí misma y la petrifican. La patología de la razón está en la racionalización, que encierra la realidad en un sistema de ideas coherente pero parcial y unilateral (1990a, pp. 23-24).

Este paradigma, según E. Morin, produce efectos perversos en el conocimiento, con un *nuevo oscurantismo* provocado por *el crecimiento exponencial de los conocimientos*

⁸¹ He analizado los diferentes mecanismos internos de elaboración de las metodologías en un artículo de 1990(a).

⁸² Recordamos que la versión audiovisual del esquema de clase se llamaba "los momentos de la clase de lengua".

⁸³ Cf. las reacciones negativas de los padres cuando sus hijos pasan de un año a otro de un método a otro muy diferente o incluso opuesto.

⁸⁴ Una forma radical de simplificar este problema de enseñanza-aprendizaje, que desde hace mucho tiempo ha sido asumido por los propios metodólogos, ha consistido, como sabemos, en limitarse únicamente a la problemática de la enseñanza.

⁸⁵ Si estas afirmaciones de sentido común se consideran como provocación, será la prueba de que el voluntarismo formativo incontrolado ha perdido finalmente de vista la realidad. Por su parte, los profesionales de la informática aconsejan a los directivos de las empresas que no cambien a programas informáticos más modernos y de alto rendimiento si su observación previa del terreno les ha llevado a concluir que los beneficios del nuevo programa informático serán inferiores a las desventajas derivadas de la pérdida de conocimientos adquiridos por los usuarios del antiguo sistema. ¿Será que en la educación es más difícil que en la empresa conciliar esta preocupación por la eficiencia con el respeto a los demás? El hecho es que, con demasiada frecuencia, se ha tendido a sacrificar lo que yo llamo las "competencias establecidas" de los profesores en favor de las nuevas competencias (a veces ni siquiera experimentadas en las aulas!) de los especialistas en innovación.

separados [que] hace que todos, especialistas o no especialistas, ignoren cada vez más los conocimientos existentes (1986, p. 13), e igualmente

en la sociedad (disyunción entre la organización tecno-burocrática y la vida cotidiana), en la cultura (disyunción entre la cultura de las humanidades y la cultura científica), pero también en la psique y en las vidas, dando lugar a saltos cuasi-cuánticos del mundo de los sentimientos, pasiones, poesía, literatura, música al mundo de la razón, del cálculo y de la tecnología (1991a, p. 228).

Este paradigma de simplificación ha generado efectos tanto más perversos en la DLE (y especialmente en la didáctica del FLE) cuanto que el modelo positivista de la "pedagogía científica de la enseñanza de la lengua" que se impuso durante un tiempo –y que ha dejado su huella hasta hoy⁸⁶ era completamente inadecuado para las exigencias de una disciplina de terreno: como declaró recientemente Daniel Gourisse, director de la *École Centrale*, al diario *Libération: La vida profesional está hecha de problemas mal planteados con múltiples soluciones* (martes, 24 de diciembre de 1991, p. 16).⁸⁷

Nivel didactológico

A nivel didactológico, se pueden identificar en particular los efectos perversos del paradigma de la simplificación:

- en la ampliación de la brecha entre investigaciones teóricas cada vez más numerosas y especializadas que los profesionales no pueden seguir materialmente, y de las que nadie, de todas maneras, es capaz de hacer una síntesis que pueda integrarse como tal en la práctica docente; sólo puedo remitirme a este respecto a la advertencia que ya hizo R. Galisson en 1977, que coincide en parte con la crítica que hizo E. Morin en 1991 a la disyunción que se ha desarrollado en las ciencias humanas entre *un empirismo sin pensamiento y un pensamiento sin experiencia* (1991a, p. 96);
- en el constante desplazamiento de las problemáticas abordadas por los teóricos, que deja constantemente gran parte de los problemas del terreno fuera del ámbito de la investigación y de las propuestas teóricas;
- en la polarización del campo didáctico, que, al imponer la alternativa entre las dos lógicas opuestas de la innovación y de la gestión, tiende a provocar constantemente una auténtica hemiplejía intelectual en los investigadores, y una verdadera minusvalía motriz en los profesionales;
- en la sucesión de las "focalizaciones en..." (en el profesor, en el material, ahora en el alumno), que dificulta la comprensión de la realidad en toda su complejidad, así como la búsqueda de soluciones complejas⁸⁸.

La lingüística aplicada merece una mención aparte, por los estragos que ha causado en la didáctica del FLE. El recurso al behaviorismo skinneriano, por ejemplo, permitió por un momento limitar la problemática didáctica hasta el punto de que los problemas de la reflexión metalingüística, la motivación del alumno, el acceso a los documentos auténticos, la enseñanza de la cultura, la evaluación en situación de comunicación, la competencia del profesor, las limitaciones ligadas a las exigencias institucionales y a las situaciones de enseñanza, etc., quedaron completamente eliminados. Como bien ha escrito un investigador quebequés, G. Gagné, sobre el francés como lengua materna: "El *problema*

⁸⁶ Véanse las esperanzas puestas por algunos en el uso de las computadoras o por otros en el desarrollo de la neurociencia.

⁸⁷ Véase también el físico B. D'ESPAGNAT: *Los problemas "bien planteados" prácticamente no existen en el campo de la acción propiamente dicha* (1990, p. 17).

⁸⁸ En varias ocasiones he visto cuestionarse la oportunidad de las críticas contra el EC con el pretexto de que aún está lejos de haber pasado a las aulas (cf. por ejemplo la cita de J.-F. BOURDET, *infra* p. 69). El argumento no me parece admisible cuando las críticas se refieren precisamente a los aspectos del EC, tal como lo han presentado, que han provocado **legítimamente** la resistencia de muchos profesores.

fundamental del aplicacionismo es epistemológico. ...] La aplicación de cualquiera de estas disciplinas⁸⁹ a la enseñanza del francés es, por naturaleza, limitada y fragmentaria, lo que da lugar a una simplificación excesiva de la realidad didáctica (pp. 100-101).

Pero no se trata simplemente de un problema histórico (la lingüística aplicada de los años 50 y 60). Por una parte, porque esta lingüística aplicada no es más que una forma histórica de un modo de simplificación todavía actual, basado en una jerarquía entre los tres niveles de la didáctica –el proyecto (las ideas desarrolladas por los didactólogos), la herramienta (los materiales desarrollados por los metodólogos) y la práctica (de la enseñanza)–, una de cuyas fuentes es sin duda un cierto intelectualismo del que la sociedad francesa nos ofrece otros numerosos ejemplos. Por otro lado, porque la DLE no está a salvo de una nueva regresión a otras formas de aplicacionismo, que tendría la doble ventaja de evitar la desestabilizadora confrontación con la complejidad, y de devolver a los didactólogos un poder y un prestigio que esta confrontación pone en peligro⁹⁰.

Nivel metodológico

P. Pfrimmer cuenta la siguiente historia de la MD en 1953:

El otro método⁹¹, que tomó el nombre de "directo", [...] se construyó así un marco coherente y lógico [...]; finalmente, se dio una doctrina. Quien dice doctrina a veces dice dogma, y, en efecto, nuestro nuevo método no escapó al peligro de endurecerse, de cerrar los ojos y los oídos a todos los fracasos, a todas las lagunas que dejaba, incluso entre los buenos alumnos, y finalmente no tuvo en cuenta las dificultades técnicas que los profesores encontraban en su enseñanza. Era imposible –sin traducción– obtener la precisión y los matices necesarios, y por lo tanto imposible ir más allá de un grado elemental de posesión de la lengua; era imposible obtener un conocimiento seguro de los elementos en el caso de los alumnos medios y débiles, y, en consecuencia, bajaba el nivel de la clase. ...] Todas estas debilidades evidentes del método directo han sido negadas obstinadamente por los doctrinarios empedernidos, pero son bien conocidas por todos los que trabajan en el terreno, es decir, por los profesores (pp. 202-203).

Lo que P. Pfrimmer traza en estas pocas líneas es de hecho la historia común de todas las metodologías constituidas. Si el proceso de simplificación por sistematización de los principios básicos no parece poder escapar a la degradación dogmática con el paso del tiempo, es sin duda porque ésta se inscribe en el propio planteamiento. Un cierto número de tesis recientes en DLE que proponen métodos o técnicas de enseñanza, y en cuyo jurado he participado, dan una indicación de ello. De hecho, todos los autores podrían haber tomado estas líneas de uno de ellos:

No se trata de poner en marcha este tipo de actividades de vez en cuando en el aula de idiomas, sino de desarrollar una práctica docente coherente basada en este enfoque como base del aprendizaje.

Si los metodólogos sgavistas se negaron a adaptar su metodología a las diferentes situaciones escolares de enseñanza-aprendizaje, y en cambio exigieron situaciones adecuadas para la aplicación de su metodología, fue porque querían mantener intacta su coherencia original. Pero una fuerte coherencia desvinculada de las situaciones concretas

⁸⁹ Se trata de las denominadas disciplinas "de referencia", que el autor llama más amablemente y con mayor precisión "contributivas", término que utilizaré a partir de ahora.

⁹⁰ La otra táctica consiste, aunque permaneciendo en una perspectiva didáctica no aplicacionista, en refugiarse en una especialización excesiva. El reconocimiento académico de la didáctica del FLE puede muy bien reforzar este peligro, llevando a los didactólogos a utilizar la conocida táctica académica que consiste en proteger el territorio reduciéndolo hasta un extremo. ¿Cuándo será el primer especialista (icompetente en un campo muy específico, por lo tanto muy competente!) en el uso de la novela del "boom latinoamericano" para la enseñanza del español en la clase de Première de la enseñanza escolar francesa de septiembre de 1969 a junio de 1974?...

⁹¹ El autor acaba de presentar la MT.

de acción sólo puede ser abstracta, y entonces funciona como una ideología, como ya advirtió S. Camugli en 1936 cuando escribió:

Los que hablan de método sin preocuparse por las realidades y por ciertos casos bien definidos están cayendo en una ideología de la que nuestra enseñanza ha sufrido demasiado hasta ahora. Sería útil reconocer francamente que un método que es bueno para una lengua o un ejercicio puede no ser adecuado para otra lengua o ejercicio. (p. 89)

Paradójicamente, la extrema limitación de la problemática didáctica en ciertas metodologías constituidas nunca ha impedido a sus diseñadores reivindicar el universalismo: lo vemos tanto en el caso de la MAO como en la MAV (con los primeros cursos integrados de los años 60, supuestamente válidos para todo tipo de alumnos). La explicación de la paradoja radica en la aparición de un verdadero delirio de racionalismo abstracto, que hace que cuanto más se endurece la coherencia metodológica sobre la única base de la retórica interna, más se considera universalmente válida al margen de cualquier condición local de aplicación. El rechazo a la adaptación está sin duda relacionado, a este nivel, con la creencia positivista en que la razón puede y debe imponerse a la propia realidad. La fase de experimentación, por la que pasa cualquier metodología en proceso de elaboración, nunca ha cumplido el papel de interfaz que debería haber tenido, sencillamente porque se considera la experimentación como una operación interna de elaboración, y no una operación de evaluación externa de un producto elaborado: en el mejor de los casos, como ha sucedido con la MAV, el producto acabado se adapta así únicamente a los terrenos de experimentación, que han sido elegidos selectivamente en función de la limitada problemática inicialmente escogida.

También creo que la proliferación y el éxito relativo de ciertas metodologías llamadas "no convencionales", que nos obligan a abrazar sus dos o tres principios básicos como abrazamos una religión, están directamente relacionados con el aumento de la complejidad de la problemática de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas que impone el EC (véase la presentación del capítulo 1.3): se trata sin duda de un fenómeno compensatorio comparable en cierta medida al florecimiento de las sectas en las sociedades occidentales, donde las grandes certezas también están en crisis. Aunque los principios de estas metodologías "no convencionales" sean positivos, su sistematización sólo puede ser negativa, y el empobrecimiento de la problemática didáctica que conllevan debe ser denunciado firmemente por los didactólogos.

Nivel de materiales didácticos

Ya hemos visto anteriormente que, en los periodos de lógica gestinaria, los materiales didácticos publicados estaban devaluados, porque no permitían la flexibilidad y la adaptación indispensables para el profesor en el aula. Esto se puede ver en la actual metodología oficial del español, que ha continuado la tradición de la MA de los años 1920-1960: "no ser esclavo de un libro de texto" es un *leitmotiv* del discurso de la inspección, pero la mayoría de los profesores de español comparten esta idea; anunciar a los colegas que uno no ha usado su libro de texto en todo el año es considerado por ellos como altamente gratificante. Este recelo e incluso desprecio por los materiales didácticos prefabricados se da también entre los metodólogos comunicativistas, lo cual es otro indicio de que la FLE ha entrado en un periodo ecléctico.

Dicho esto, no se puede negar que el uso exclusivo y estrecho de un libro de texto página tras página sólo puede conducir a una cierta limitación e inadecuación de las prácticas de enseñanza. Pero en este caso, es el propio debate el que suele simplificarse en exceso cuando se circunscribe a una alternativa injustificada entre el tipo de uso descrito arriba y la ausencia total de cualquier material prefabricado. El manual es una herramienta, pero aunque disponga de una herramienta excelente, un profesional sólo la utilizará si, para la tarea que quiere realizar, en las condiciones en que tiene que hacerlo, juzga que será la más eficaz. Este falso debate sólo es posible porque el propio contexto en el que se produce está distorsionado; por una formación profesional que se considera insuficiente, y que no permite a algunos profesores utilizar los materiales prefabricados con sabiduría y con la

necesaria retrospectiva; y por una tradición aún viva entre muchos, que data de la no tan lejana época de la "focalización en el método"⁹², cuando se explicaba a estos mismos profesores que el uso riguroso de los materiales garantizaba la calidad de los resultados.

Nivel de las prácticas de enseñanza

Los profesores son los únicos que se enfrentan constantemente en su práctica profesional a la complejidad de la problemática de la enseñanza/aprendizaje y deben dar constantemente respuestas concretas. La ley de Ashby llamada "de la variedad requerida", como señaló A. De Peretti, se impone a ellos con fuerza:

En un sistema hipercomplejo, el subsistema que regula las demandas, las relaciones y, de forma más general, los problemas de ajuste o de funcionamiento, debe tener una variedad de respuestas o soluciones al menos igual a la variedad de necesidades o de problemas del sistema y de sus subgrupos: si la variedad de soluciones y relaciones ofrecidas es insuficiente, el subsistema funciona como reductor y ya no como regulador; provoca bloqueos y rupturas que favorecen los efectos perversos del sistema. (1985, p. 9)

Dado que es el profesor quien asume esta función reguladora en el aula, debe *disponer, por tanto, de [...] una variedad suficientemente desarrollada de medidas pedagógicas y métodos (ibid..)*.

Sin embargo, esta necesidad funcional de modos de acción complejos por parte de los profesores se enfrenta a una serie de fuertes limitaciones psicológicas, en particular:

a) La necesidad de no agotarse en un trabajo que requiere mucha energía y, por tanto, de apoyarse en rutinas⁹³ bien dominadas que se consideran eficaces.

b) El deseo de sentirse seguro ante una situación muy desestabilizadora. De ahí el deseo de la mayoría de los profesores de poder contar con materiales didácticos que les proporcionen una serie de soluciones ya preparadas que puedan considerar fiables. De ahí también el deseo generalizado de contar con un marco (si non una orientación) institucional suficientemente claro y preciso. Pocas veces se encuentra ahora esta última exigencia explicitada en los artículos, donde podría ser interpretada muy negativamente por algunos lectores. No obstante, es muy real y, por ejemplo, fue formulada en 1907 por L. Vignolles, entonces Secretario general de la APLV⁹⁴, en el acta de una reunión de la oficina parisina de esta asociación, con motivo de la primera llegada al segundo año de alumnos formados desde el 6º curso de secundaria en la MD, tal como se definía en los programas de 1902:

Sin embargo, estos programas no nos parecen lo suficientemente explícitos, ni parecen tener toda la claridad deseada. Su vaguedad es ciertamente preocupante para aquellos cuya tarea es aplicarlas: nos expone a tanteos, a vacilaciones, incluso a errores, en cualquier caso, a una falta de unidad y continuidad en nuestra enseñanza (p. 271).

c) Una marcada reticencia a trabajar en equipo, lo que limita mucho la variedad de respuestas a los problemas encontrados, ya que generalmente siguen siendo individuales. No es este el lugar para analizar las causas de este fenómeno, que parece ser una constante en la educación escolar.

⁹² "Método", aquí, en el sentido de curso o manual. Fue el caso en la época de la primera generación de cursos audiovisuales.

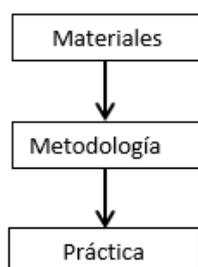
⁹³ En el sentido informático del término: una corta secuencia de instrucciones que aseguran la realización de una tarea precisa y repetitiva.

⁹⁴ Association des Professeurs de Langues Vivantes (Asociación de Profesores de Lenguas Modernas), creada en 1902 y que hoy todavía reúne a los profesores de francés de todas las lenguas extranjeras en todos los niveles de enseñanza. Publica la revista *Les Langues modernes*.

P. Crouzet ya se quejaba en 1913:

Estamos demasiado alejados unos de otros. ¿Cuándo dejará cada académico⁹⁵ de encerrarse en su aula, como en una torre, no digo de marfil, sino de cemento armado? El pedagogo es un muro para el pedagogo (p. 22).

d) Los límites de su campo de acción percibidos por los profesores, que en sí mismos limitan mucho la complejidad de las respuestas dadas. Si nos remitimos al diagrama del campo de la DLE, supra p. 36, y si repasamos sus diferentes elementos, podemos ver que un gran número de ellos tienden a ser evacuados de su reflexión didáctica: los objetivos, que vienen dados por el sistema escolar; las situaciones, que vienen impuestas por la institución; las teorías contributivas, porque la ausencia de formación didáctica inicial no prepara para su movilización; la propia evaluación, sometida a lo largo de los años del plan de estudios a las exigencias de la institución, y a partir del liceo al modelo de examen final de bachillerato⁹⁶. Así, el campo de la DLE tiende a reducirse⁹⁷, en la mente de los profesores, al siguiente esquema:



En otras palabras, la reflexión metodológica tiende a⁹⁸ reducirse a imaginar variaciones de prácticas basadas en nuevos materiales. Me parece que esta tendencia a reducir el campo didáctico se puede ver en el gran número de cursos de la MAFPEN⁹⁹ con títulos como: "El uso de la prensa/vídeo/película/tecnología informática, etc., en el aula de idiomas"¹⁰⁰. Esta reducción del campo didáctico es, sin duda, uno de los principales factores que intervienen en la paradójica dogmatización de la metodología escolar oficial de los años veinte y sesenta, que pretendía ser ecléctica desde sus orígenes.

Nivel de la formación

El análisis de la formación del profesorado de secundaria por medio de la matriz de oposición complejidad/simplificación pone de manifiesto la fuerza de uno de los componentes del paradigma de la simplificación, el principio de disyunción, que se manifiesta aquí en la división entre la parte académica de la formación (impartida en la universidad) y la parte práctica (en forma de prácticas con profesores "experimentados"). La creación de las IUFM es demasiado reciente -y su estatus demasiado frágil- para que as

⁹⁵ En el original francés: "... chaque universitaire". En esta época, todos los profesores que tenían al menos un título eran considerados profesores "universitarios". Desde entonces se ha dado, como diría E. MORIN, un proceso de "disyunción/jerarquización"...

⁹⁶ Esta última limitación se refuerza hasta la clase terminal, donde la presión de la institución, los alumnos y los padres es tal que los profesores ya no enseñan la lengua extranjera, sino que preparan a sus alumnos a pasar el examen en esa lengua.

⁹⁷ "**Tiende a encoger**": estoy analizando lo que me parece una tendencia fuerte del sistema, sin hacer ningún juicio de intención y sin ignorar el hecho de que muchos profesores han desarrollado e implementado en sus clases un pensamiento didáctico complejo; simplemente digo que en este caso sólo pueden haberlo desarrollado, e implementado, a pesar del sistema, y a menudo incluso **en contra de él**.

⁹⁸ Insisto en la fórmula, como en la nota anterior: no tiene nada de retórica en mi mente.

⁹⁹ MAFPEN: Misión Académica para la Formación del Personal de la Educación Nacional. Estos cursos son impartidos en su mayoría por profesores elegidos por los inspectores, o por los propios inspectores.

¹⁰⁰ No niego el interés en sí mismo de cada una de estas formaciones, por supuesto: es el alto porcentaje de este tipo de formaciones en comparación con otros tipos, lo que encuentro revelador.

dos sentencias que cité en *Histoire des méthodologies* (p. 53) no sigan pertinentes hoy en día: la de L. Lavault, que en 1910 deploraba el hecho de que *sigue siendo demasiado cierto que existe una especie de crisis, una especie de incompatibilidad de humores, entre la agrégation y la profesión docente*, y M. Antier, que cuarenta años más tarde, en 1952, seguía hablando del *verdadero divorcio que estamos obligados a observar entre los estudiantes y los profesores en ejercicio* (p. 27). Este reparto de tareas corresponde, de hecho, a una división de territorios –entre la universidad, por un lado, y el cuerpo de inspectores, por otro– que se remonta a finales del siglo XIX. En otras palabras, los didactólogos son considerados en ambos lados como obstáculos para una formación correcta, ya que ocupan cada uno de los dos territorios al pretender sostener un discurso académico sobre las prácticas en el aula. Pero esta división de tareas está también ligada a la eterna disyuntiva entre lo "teórico" y lo "práctico", que se da con demasiada frecuencia en la didáctica del FLE entre los propios didactólogos y los profesores¹⁰¹.

La parte de la formación "en el terreno", con profesores experimentados, se ha concebido desde el principio como una formación en la complejidad: por ejemplo, la organización siempre prevé que las prácticas se realicen con dos profesores que impartan clases en ciclos diferentes, con el fin de variar al máximo las situaciones en las que los futuros profesores observan y enseñan. Pero una serie de factores tienden no sólo a limitar la eficacia de esta parte de la formación, sino también a restringir la variedad de los enfoques didácticos transmitidos.

a) La diversidad de prácticas observadas se limita forzosamente a la formación inicial y a la experiencia individual de los formadores.

(b) Los profesores observados también se habían formado previamente observando a colegas de más edad: el sistema era, por tanto, menos propicio a la aparición de variaciones que a la transmisión de tradiciones establecidas.

c) Un buen profesor no es por serlo un buen formador, porque éste debe haber teorizado hasta cierto punto sus prácticas y haberlas comparado con las de los demás para distinguir, en sus métodos de enseñanza, lo que procede de su personalidad, de su formación, de su experiencia y de las situaciones de enseñanza actuales. Si el formador no es capaz de este distanciamiento y relativización, el joven profesor corre el riesgo de retener de su periodo de formación sólo una selección personal de prácticas que debe reproducir tal cual.

d) Un último factor de simplificación, y tal vez el más poderoso, es la ambigüedad fundamental de estas pasantías, que tienen por objeto tanto la preparación para la futura práctica profesional como para la inspección de fin de curso. Ahora bien, por una serie de razones, muchos inspectores piden ver una clase típica realizada según un patrón determinado. Limitándome a las dos razones que pueden parecer legítimas, diría que se trata de estandarizar esta prueba (pidiendo a todos los candidatos que hagan más o menos lo mismo), y de juzgarlos sobre un máximo de capacidades y, por tanto, de actividades diferentes. De ahí la frecuente imposición para esta evaluación de un esquema de clase que agrupa a lo largo de la duración de una inspección (una hora) las principales actividades didácticas: control de la lección anterior, corrección fonética, explicación semántica, explicación y entrenamiento gramaticales, y trabajo sobre un soporte pedagógico (texto, grabación sonora o vídeo, imagen, etc.). Es comprensible que un inspector no quiera evaluar –o que un profesor sea evaluado, para el caso– en una sesión de corrección colectiva de copias, o en un juego de rol durante el cual el profesor prácticamente no interviene. Pero tales esquemas de clase, por supuesto, limitan drásticamente la variabilidad de las prácticas de enseñanza (precisamente por eso están diseñados, para estandarizarlas): desde principios de siglo, sólo han

¹⁰¹ Volveré en el capítulo 2.3.4 sobre la necesidad de una concepción compleja de la relación teoría/práctica.

presentado pequeñas variaciones respecto al primer modelo, el de la "lectura explicada" desarrollado por los metodólogos directos.¹⁰²

El primer problema que surge de esto es que el año de pasantías, por razones de seguridad, eficiencia y economía (de tiempo y energía), tiende naturalmente a limitarse a la preparación de este único modelo de aula. El segundo problema es que las dos razones que he presentado anteriormente parecen igualmente legítimas para la evaluación continua de los profesores, que se encuentran efectivamente evaluados con el mismo esquema de clase: es obvio que un sistema así no puede fomentar la motivación personal para buscar constantemente la diversificación de sus prácticas. Por último, un problema que no mencionaría –tan improbable parece si no lo hubiera visto por mí mismo–: algunos inspectores hacen creer¹⁰³ que este esquema de clase de inspección es también un modelo de la clase diaria, de modo que ciertos profesores sólo se desvían de él ocasionalmente, y con mala conciencia.

Aquí llegamos a un caso de hipersimplificación que yo llamaría, como E. Morin, "patológica", pero en el sentido original de la palabra: los profesores que han permitido que se imponga este esquema en sus aulas sufren, porque achacan a su incompetencia personal su incapacidad para gestionar la complejidad de sus situaciones por medio un sistema tan reductor. Lo que también se resiente es la eficacia didáctica de estos profesores, por no hablar del agudo problema ético que plantea tal práctica formativa.

Estos tres problemas no son de hoy: aparecen a principios de siglo con la primera metodología constituida, la MD, que fue también la primera ortodoxia didáctica oficial. Quejándose del dogmatismo de los inspectores en puntos en los que la MD era claramente insuficiente (y hay, por supuesto, una relación directa entre autoritarismo y simplificación: la restricción sólo puede ser limitante por naturaleza), P. Roques escribía en 1913: *Si nuestros alumnos no son aún más débiles, es porque, en el fondo, todos estamos perpetuamente haciendo trampa –salvo los días de inspección general– con este método directo* (p. 110). Y añadió, prediciendo lo que realmente ocurriría más tarde, después de la guerra:

En cuanto al método, cabe esperar rectificaciones. Probablemente, se concederá mayor libertad a los profesores de idiomas; todos estarán bien, todos se sentirán más en control de su clase, todos tendrán más iniciativa y trabajarán con más alegría. El espíritu del sistema ya no reinará, la gramática alemana, tan complicada, se enseñará en francés, y la versión sin duda sustituirá tarde o temprano al ensayo alemán en el bachillerato (pp. 114-115).

La enseñanza del FLE en Francia ha sido históricamente afortunada al poder escapar de los métodos de formación utilizados en el sistema escolar, a menudo muy autoritarios. Pero no ha escapado, en su periodo de metodología audiovisual dominante, al mismo fenómeno de hipersimplificación: recuerdo personalmente haber sido evaluado, como los demás cursillistas, al final de un curso del CRÉDIF de "formación en el uso de métodos audiovisuales"¹⁰⁴, ante unos cuantos colegas que simulaban una clase, exclusivamente sobre la realización de una fase de presentación y explicación, de cuatro imágenes de una lección de *Voix et Images de France*. La formación es definitivamente un lugar de alto riesgo para el pensamiento complejo.

¹⁰² En términos de análisis sistémico, los esquemas de clase son, en otras palabras, "gráficos de programación" que enumeran y priorizan una serie de tareas específicas (véase, por ejemplo, B. Walliser, 1977, p. 215).

¹⁰³ O, dicho de otro modo, por su posición de líderes. No puedo imaginar que ellos mismos puedan creerlo realmente.

¹⁰⁴ Montpellier, julio de 1972.

2.1.2. Eclecticismo y complejidad

La corta historia de la didáctica de la FLE, que se constituyó muy recientemente, hace apenas más de 30 años, en un movimiento de elaboración de una metodología dura (la llamada "focalización en el método") y en ruptura con la tradición, podría haber llevado a sus actores a creer que las evoluciones positivas de la DLE sólo podrían realizarse así, al modo de una lógica revolucionaria simplificadora: delimitación de una nueva problemática de referencia, ruptura de tipo paradigmático (es decir, relativa a un número muy limitado de principios fundamentales), construcción de una fuerte coherencia metodológica (es decir, sistematización en la aplicación práctica de estos principios). Tanto es así que pudieron vivir como una nueva revolución de este tipo la llegada del EC, aunque, como hemos visto en la primera parte, este enfoque supuso y puso en marcha una lógica opuesta.

Ahora bien, en la escala de la larga duración histórica, aparte de los breves períodos revolucionarios, el modo habitual de evolución didáctica es comparable al de la "ciencia normal", tal como la definió Thomas S. Kuhn, donde la confrontación del paradigma con la realidad obliga a suavizar su interpretación y a diversificar sus aplicaciones: a un breve período de contracción-simplificación sigue un largo período de expansión-complejificación, que a su vez terminará con un nuevo breve período de contracción-simplificación, y así sucesivamente.

Este mecanismo ya se puede observar en la evolución de la MT, especialmente durante el siglo XIX. El núcleo paradigmático de esta metodología, llamada con razón "gramática-traducción", está formado por dos elementos. Uno es el postulado del aprendizaje racional: una lengua se aprende a través de las reglas reveladas por la descripción racional de la lengua que constituye la gramática. La segunda es la concepción de la competencia en lenguas extranjeras como la capacidad de traducir instantánea e inconscientemente en la mente desde la lengua materna. El momento en el que este paradigma aparece con mayor claridad es durante el período de gestación de la MD, en los últimos años del siglo XIX, cuando este paradigma sigue sirviendo de referencia teórica obligada para unas ideas que, sin embargo, están relacionadas con el nuevo paradigma, que aún no se ha formalizado. G. Halbwachs, desarrollando las ideas que habían guiado al redactor de la instrucción de 1886, la primera que anunció el futuro MD, escribió así:

Junto al tema y la versión, que son la base de los estudios del 2º ciclo, la conversación, encerrada en los límites del vocabulario, debe ocupar un lugar casi igual. Pero, ¿es otra cosa que una traducción cada vez más rápida de una idea pensada en francés? Y el día en que esta traducción sea lo suficientemente rápida como para fusionarse con la emisión de esta idea, ¿no podremos decir que el alumno piensa en lengua extranjera? Para acercarse a este ideal, [el alumno] debe practicar sin interrupción, y no debe haber ninguna clase en la que no hable la lengua extranjera que está estudiando. A intervalos, incluso será bueno que la clase se imparta en alemán. ¹⁰⁵¿En qué medida? Sólo el maestro puede decidirlo (1887, p. 241).

Tres años más tarde, los autores de la instrucción del 13 de septiembre de 1890, que fue a la vez la última instrucción tradicional –porque mantenía la traducción como método de entrenamiento en la lengua extranjera– y la primera instrucción directa –porque introducía, con la "lección de objetos", los medios de una enseñanza directa desde el principio del aprendizaje– seguían vinculando esta "lección de objetos", paradójicamente, al paradigma de la traducción:

¹⁰⁵ Vemos que el postulado de la homología entre el fin y el medio, que forma parte del paradigma de la medicina tradicional, no ha surgido todavía en esta época.

Lo primero que hay que dar al alumno son los elementos del lenguaje, es decir, las palabras.¹⁰⁶ La única regla que hay que observar es la de utilizar sólo palabras concretas, correspondientes a objetos que el alumno tenga ante sus ojos, o al menos que haya visto y que pueda situar fácilmente ante su imaginación. Si la escuela tiene cuadros murales para dar lecciones de objetos, no debemos dejar de aprovecharlas. [...] A los sustantivos añadiremos inmediatamente algunos adjetivos que expresan cualidades externas, como la forma, el tamaño y el color. ¿Qué falta para formar pequeñas proposiciones? La tercera persona del presente de indicativo del verbo ser, y, con dos preguntas muy sencillas: ¿Qué es esto? Recorreremos el aula, el patio, la casa de nuestro padre, la ciudad y el campo.

Ya será un tema oral el que haga el alumno, con la diferencia de que en vez de traducir un texto en francés traducirá los propios objetos, que es mejor. *Los primeros temas escritos sólo serán la repetición o continuación de los mismos ejercicios (énfasis mío).*

Vemos que este paradigma de la traducción confiere a la metodología correspondiente – y ésta es la función misma de todo paradigma– una coherencia perfecta: si hablar en una lengua extranjera significa ser capaz de traducir instantánea e inconscientemente en la cabeza, el aprendizaje debe consistir lógicamente en entrenarse para traducir cada vez más rápida y mecánicamente¹⁰⁷.

Cuando una metodología constituida, como la MT, se enfrenta a problemas diferentes de la que le sirvió de referencia cuando se constituyó, la primera respuesta consiste en tratar de mantener su paradigma y su núcleo duro metodológico sólo haciendo más complejos los modos de aplicación de este último. Este fue el caso de la MT bajo la presión de la demanda de formación en la práctica oral de la lengua: la primera respuesta imaginada, y la que más desarrollará, será la repetición oral de los ejercicios de traducción. Lo mismo ocurrió cuando los metodólogos escolares se enfrentaron al problema de la enseñanza de la pronunciación: copiaron el enfoque utilizado para la enseñanza de la gramática. El autor de la instrucción de 1840 escribió así:

El primer año [...] se dedicará íntegramente a la gramática y la pronunciación. Para la gramática, los alumnos aprenderán de memoria para cada día de clase la lección que habrá desarrollado el profesor en la clase anterior. Los ejercicios consistirán en versiones y temas, en los que se ahorrará la aplicación de las últimas lecciones. Así, los ejercicios seguirán paso a paso las lecciones, haciéndolas comprender mejor e inculcándolas más profundamente. En cuanto a la pronunciación, después de haber explicado las reglas, el oído se acostumbrará a ella mediante frecuentes dictados y las piezas dictadas se aprenderán de memoria y se recitarán adecuadamente.

Esto también ocurrió, finalmente, en los primeros tiempos de la nueva "problemática del nivel 2" audiovisual, a finales de los años sesenta. D. Girard, por ejemplo, escribió en 1968:

Es cierto que es necesario liberarse gradualmente de las limitaciones de la tecnología audiovisual. Pero consideramos que en todas las etapas, los principios

¹⁰⁶ De ahí el nombre que recibe la "lección de objetos" de la escuela primaria aplicada en los primeros días de la enseñanza directa: la "lección de palabras".

¹⁰⁷ De ahí la memorización de las reglas, con sus ejemplos mnemotécnicos, para ayudar a su aplicación mecánica. En aquel momento, los metodólogos no sentían ninguna contradicción entre su postulado racionalista (la gramática como descripción racional del lenguaje) y el método de aplicación mecánica de esas reglas, porque eran (y siguen siendo) dos niveles didácticos diferentes (respectivamente el de una teoría contributiva y el de las prácticas de enseñanza-aprendizaje). Considerar esto como una contradicción, como hacen algunos, es cometer un malentendido histórico, sin duda provocado por la asimilación entre estos dos niveles en la ideología aplicacionista, o por la asimilación postulada más recientemente entre los dos niveles en el enfoque cognitivo: las reglas por las que se puede describir racionalmente el funcionamiento de la lengua serían también las reglas por las que se podría aprender racionalmente la lengua. Pero esto es sólo otro postulado. No se puede culpar a nadie por partir de postulados; pero se puede exigir, en la actualidad, que se pongan claramente sobre la mesa (de discusión).

lingüísticos, psicológicos y metodológicos que inspiran los cursos de iniciación siguen siendo válidos. Sólo la técnica tendrá que adoptar nuevas formas. (p. 14)

Cuando esta primera respuesta resulta insuficiente, una segunda consiste en intentar proteger el paradigma haciendo más complejo el núcleo metodológico. Este funcionamiento es muy visible en la evolución de la MT en los cursos tradicionales con objetivos prácticos (CTOP) del siglo XIX. He mostrado en *Histoire des méthodologies* (pp. 65 sqq.) cómo estos cursos, para responder a la diversificación de las demandas, operaron todas las variaciones posibles en el seno del núcleo duro de la gramática-traducción, jugando simultáneamente sobre el lugar y la importancia recíproca de sus dos componentes.¹⁰⁸ Pero encontramos estas variaciones integradas, desde una perspectiva muy claramente ecléctica, dentro de ciertos cursos de este periodo. Este es el caso del famosísimo *Método Robertson*, como puede verse en la siguiente tabla, en la que interpreto en términos de núcleo duro de gramática/traducción los consejos metodológicos que se dan en el prefacio de su versión para el italiano (se trata del *Cours de langue italienne* de V. Vimercati, 1ª ed. 1846): cf. *tabla de la página siguiente*.

La MA de los años 1920-1960 ofrece el segundo ejemplo histórico, en Francia, de esta relación que se estableció entre la ampliación de problemáticas y la complejidad ecléctica de los enfoques. Esta metodología rompió con la lógica revolucionaria vigente en la época de la MD. El inspector general É. Hovelaque, uno de los que había impuesto la MD, escribió así en 1911:

La perfecta adaptación de un método a las complejas condiciones de la enseñanza pública no es obra de un día y no puede determinarse a priori en sus más mínimos detalles. Sólo la experiencia nos conducirá a una visión exacta de los resultados que podemos obtener y a los conocimientos precisos que siempre consultaremos y que siempre nos guiarán (p. 206).

Cinco años antes, un ex metodólogo directo, A. Pinloche, ya había explicado claramente la ruptura ideológica que subyace al paso de una lógica revolucionaria de contracción/simplificación a una lógica empresarial de expansión/complejificación: (véase *la continuación bajo el cuadro de la página siguiente*)

1	2²	3	4	5
Traducción	Gramática	TRADUCCIÓN	GRAMÁTICA	Traducción
El profesor lee una vez el texto que inicia la lección. A continuación, el profesor hace que los alumnos lean el texto hasta que lo pronuncien satisfactoriamente. A continuación, el profesor traduce el texto...	... y da algunas explicaciones sobre la pronunciación y la sintaxis, que desarrolla en mayor o menor medida, según considere oportuno, haciendo especial hincapié en las reglas más esenciales y en las que se aplican con mayor frecuencia. Hay que señalar cuidadosamente las diferencias y relaciones entre el italiano y la lengua del alumno.	Cerrando el libro, el profesor pronuncia lentamente una o varias palabras del texto y hace que el alumno las traduzca sobre la marcha, luego las vuelve a decir en francés y el alumno las traduce al italiano [...]. (Ejercicio de fraseología) El alumno [...] traduce al francés oralmente, luego el profesor pronuncia estas frases en francés, y el alumno las traduce de nuevo al italiano, sin leer lo que ha escrito, y oralmente.	Por último, si el profesor ha repetido las explicaciones gramaticales contenidas en la segunda división...	... da al alumno, como tarea a realizar en el intervalo de una lección a otra, la traducción inversa, llamada "ejercicio", que termina la lección.

Vittorio Vimercati, *Curso de lengua italiana según el método Robertson*, 1ª ed. 1846

¹⁰⁸ Representé las cuatro variantes de este núcleo duro en las formas GRAMMAIRE/traducción, traducción/GRAMMAIRE, gramática/traducción y TRADUCCIÓN/gramática, correspondiendo el orden al del enfoque aplicado en estos cursos, y simbolizando las letras mayúsculas y minúsculas su respectiva importancia.

*Como dijo muy bien uno de nuestros mejores profesores, M. Potel, en el reciente Congreso de Lenguas Modernas de Múnich¹⁰⁹, ahora nos reunimos sobre todo para trabajar juntos en la solución de las dificultades prácticas, que son las mismas para todos, pues la tarea es idéntica. También persisto en creer que el periodo de discusiones estériles debe dar paso a uno de acción y observación experimental. A la agitación negativa y revolucionaria, inseparable de una cierta intransigencia de la que muchas buenas mentes tenían legítimo temor, debe suceder una acción positiva, creativa y, sobre todo, tolerante - so pena de ser infructuosa - **a la que nadie podrá negarse en lo sucesivo a prestar su apoyo**¹¹⁰(1906, p. 62).*

Frente al enfoque teorizante, que tiende a limitar la metodología al núcleo duro de métodos y prácticas más vinculadas a este núcleo y, a través de él, al paradigma de referencia, existe un enfoque pragmático que pretende, por el contrario, abrirla al máximo a todas las variaciones posibles, incluyendo entre las variables, como mp vimos arriba, a los propios profesores¹¹¹:

Estamos entonces, en efecto, en una lógica que describí anteriormente (p. 37) como "gestionaria", que valora en la reflexión metodológica por un lado la experiencia de los profesores en el terreno, y por otro lado la adaptación a las situaciones de enseñanza existentes. Encontramos estos dos componentes del polo de gestión en la conferencia en la que A. Godart presenta la instrucción activa del profesor. Godart presentó la instrucción activa de 1925, tres años después de su publicación, a sus colegas alemanes¹¹²:

*Sus directivas se han esforzado por aprender de la experiencia y coordinar sus resultados. Las instrucciones francesas tampoco son revolucionarias. Son simplemente una modesta estabilización. Y como toda estabilización prudente, fueron precedidas de consultas en las que se **escucharon como expertos a profesores que representaban las más diversas opiniones. Por lo tanto, son en parte su propia obra. Resumen una práctica de más de 20 años.**¹¹³ Al igual que no pretendían innovar haciendo de la introducción a las civilizaciones extranjeras la culminación de nuestro trabajo, no creían que tuvieran que renovar los procedimientos de enseñanza. Estos procedimientos son aquéllos a los que nos ha llevado una larga práctica del método directo, prescrito en 1902. El rígido dogma del principio, que excluía rigurosamente el recurso a la lengua materna, fue sustituido al cabo de unos diez años por un método más conciliador y menos exclusivamente oral. Esta flexibilización ha continuado desde entonces y, salvo algunas diferencias de opinión sobre ciertas cuestiones de detalle, la opinión general me parece la siguiente: si la utilización del método integral directo es posible con un número suficiente de horas y equipos homogéneos de profesores, la composición de las clases, su masificación y la reducción progresiva de los horarios le imponen, a medida que las tareas se complican, ciertas acomodaciones que, sin modificar esencialmente el espíritu del método, permiten aumentar su eficacia¹¹⁴.*

Más que un código inmutable de prescripciones rígidas, el método directo nos parece, de hecho, un espíritu con el que trabajamos, un enfoque general de nuestra enseñanza. Es esta tendencia la que asegura, de un extremo a otro de los estudios, a pesar de los sucesivos compromisos, la unidad de nuestro trabajo, y, de 1902 a

¹⁰⁹ Se trata del congreso internacional organizado unos meses antes por la Asociación Alemana de Neofilología.

¹¹⁰ Yo subrayo: se puede ver que algunas formas de tolerancia, paradójicamente, van acompañadas de una unanimidad muy voluntarista.

¹¹¹ Este es, por supuesto, el significado "didáctico" de la llamada de A. Pinloche a la "tolerancia".

¹¹² Ruego a mis lectores me perdonen esta larga cita, pero es muy densa y significativa para mí.

¹¹³ Permítanme subrayar: podemos ver que la polarización ecléctica de las prácticas implica una cierta tolerancia de los métodos diversificados no sólo entre los profesores individuales, sino también de un profesor a otro.

¹¹⁴ Nótese, en la última parte de esta frase, el vínculo claramente establecido entre la complejidad (cuando las tareas se complican) y el eclecticismo (ciertos temperamentos).

1925, a pesar de las aparentes contradicciones, la continuidad de nuestro método. **No se ha producido un abandono, sino una adaptación de los principios a las realidades de la enseñanza.**¹¹⁵

Aunque las instrucciones de 1925 no consideraron necesario dar una etiqueta única a la variedad de métodos que recomendaban, han conservado sin embargo los mejores elementos, más sólidos y definitivos, del método directo, y se han esforzado por combinarlo, a partir de cierto punto, con el uso juicioso de los métodos indirectos. El método que prescriben apunta a la conciliación: directo en la base –y ésta es la condición esencial de su eficacia– se amplía, se flexibiliza poco a poco y florece en la cima en una práctica muy ecléctica, que acoge todos los procedimientos de control y confirmación, pero siempre dirigida por el espíritu de descubrimiento, siempre preocupada por mantener un estrecho contacto entre la teoría y la práctica. [...]

La unidad y la gradual flexibilidad son las dos necesidades imperativas que deben conciliarse. La preocupación por conciliarlas puede llevar en la práctica a soluciones diferentes, pero sea cual sea la parte que se dé, en esta acomodación, a la lengua materna, lo importante es que se mantenga en todo momento el principio esencial de todos los métodos vivos, que es ejercitar incesantemente los conocimientos del alumno, mantenerlo siempre en movimiento y hacerle alcanzar, mediante una constante realización escrita y sobre todo oral de sus conocimientos, un verdadero poder, una espontaneidad efectiva.

El apego a esta idea es lo que significa el nombre con el que preferimos designar este nuevo sistema: "Método Activo" (1928, pp. 383-384).

El problema fundamental que el eclecticismo metodológico de los años 1920-1960 plantea a sus promotores (como todo eclecticismo, por otra parte) es el de mantener una coherencia mínima necesaria, en otras palabras (modernas), el de definir *un principio de coherencia abierta*. Los metodólogos activos lo sienten bien en su momento, y la solución sugerida por A. Pinloche –aunque no la explicita– es comparable a la propuesta en filosofía por V. Cousin: es la opción minimalista de una coherencia débil que vendría dada mecánicamente por la unidad del objeto de estudio (cf. en su cita, *supra* p. 63, *trabajando juntos para resolver las dificultades prácticas, que son las mismas para todos, siendo la tarea idéntica* –énfasis mío–, y la cita de V. Cousin, *supra* p. 13).

Otros metodólogos, sin duda más preocupados por los riesgos de caer en formas extremas de empirismo y relativismo, quisieron mantener un equilibrio entre la teorización y el enfoque pragmático apoyándose en la fuerte coherencia de la MD. Es el caso de A. Godart, que se mantuvo más cerca que A. Pinloche de una MD de la que había sido uno de los teóricos más brillantes a principios del siglo XX (véase, en su cita anterior, su deseo de una metodología *preocupada por mantener un estrecho contacto entre la teoría y la práctica*). Tratar de averiguar cuál era exactamente la posición de los redactores de la instrucción de 1925 sobre este tema carece de sentido en mi opinión, siendo su única idea, en este caso, dejar precisamente un cierto margen de interpretación a su texto, y un cierto margen de aplicación de sus directrices. Una "instrucción ecléctica" es, por tanto, un objeto paradójico que instruye a los profesores a tener prácticas flexibles y diversificadas. Veremos que esta paradoja no siempre fue gestionada por la Inspección con la flexibilidad y la apertura que la propia Inspección exigía a los profesores.

En un artículo de 1990, he analizado el hecho, aparentemente inverosímil, de que los didactólogos franceses de la FLE siempre han pasado directamente, en sus rápidas revisiones de la historia de la DLE en Francia, de la MD de principios de siglo a la MAO y a la MAV de los años 50 y 60, ignorando así por completo medio siglo de metodología oficial ecléctica en la didáctica escolar. Tal descuido no puede explicarse sólo, en mi opinión, por una cierta indiferencia o incluso un cierto desdén hacia una enseñanza que, en general, consideran como el lugar de todos los tradicionalismos rutinarios. Revela, sobre todo, una

¹¹⁵ Subrayo la frase, que se refiere al polo de las situaciones de enseñanza.

concepción de la historia de la didáctica en forma de una sucesión de avances decisivos encarnados en metodologías duras que pretenden romper radicalmente con el pasado, como fue el caso de la MD, de la MAO y de la MAV. Una metodología que, como la que surgió a finales del siglo XX en Francia a partir de la crítica de las insuficiencias y los excesos de la MD, pretende constituirse en parte por reacción¹¹⁶ y retorno a los antiguos procedimientos, y por tanto combinando métodos teóricamente contradictorios (enfoque directo y traducción, ejercicios intensivos de lengua y fomento de la enseñanza explícita de la gramática, aprendizaje oral de la lengua y estudio de los textos literarios, etc.), no puede parecerles una verdadera metodología, porque no tiene el grado de coherencia teórica que consideran necesario.

Y es cierto que una "metodología ecléctica" como la MA de los años 1920-1960 es, como una "instrucción ecléctica", un objeto paradójico. Pero esto no significa que no pueda existir (¡sí que hubo instrucciones eclécticas!): simplemente significa que este objeto debe tener una configuración y un comportamiento paradójicos, que las prácticas que propugna esta metodología deben ser prácticas parcialmente contradictorias. Ahora bien, la MA se constituyó inicialmente de manera esencialmente pragmática, al plantear a los metodólogos los problemas concretos de la enseñanza (cf. *supra* pp. 61-62 el primer párrafo de la cita de A. Godart), y veremos precisamente que en este nivel el profesor inevitablemente se ve llevado a gestionar exigencias opuestas y dobles limitaciones mediante prácticas contradictorias.

En las metodologías que sirven de referencia histórica a los didactólogos de FLE, por el contrario, la prioridad dada a la coherencia teórica en la fase de elaboración ha llevado a los metodólogos a rechazar estos requisitos y limitaciones, y a establecer sus propios requisitos y limitaciones. Una metodología, obviamente, existe como tal sólo porque presenta una cierta coherencia. El problema es el saber:¹¹⁷

- por un lado, si esta coherencia debe juzgarse únicamente a nivel de la teoría, o si también intervienen los otros dos niveles, el de los materiales y el de las prácticas, y en qué medida;
- por otro lado, qué nivel de coherencia se requiere. Esta coherencia puede ser maximalista, en cuyo caso sólo puede construirse intelectualmente por sí misma y/o tomarla prestada de fuertes referencias teóricas externas, como aparentemente lo desean los didactólogos de FLE. Pero puede ser minimalista, y dado, como pensaba A. Pinloche, por la sola unidad de su objeto (la enseñanza/aprendizaje de la lengua en la escuela), o por un principio general sin implicaciones metodológicas directas, como pensaba A. Godart (en este caso los métodos activos, que hacen parte del campo de la pedagogía general).

Vemos que el eclecticismo está en el centro del problema disciplinar: no podemos, en efecto, querer una fuerte autonomía para la DLE y al mismo tiempo un tipo y un nivel de coherencia que su centro de gravedad natural –la práctica en el aula– no le permite asegurar por sí mismo. También podemos ver que rechazar la idea misma de la existencia histórica de una metodología ecléctica equivale, de hecho, a rechazar la lógica gestiona de la variación sobre la base de una lógica opuesta, la lógica revolucionaria de la innovación, es decir, a querer establecer (¡y además *a posteriori*!) una racionalización en un campo en el que nunca ha habido ni puede haber más que un esfuerzo de racionalidad.

¹¹⁶ A. PINLOCHE publicó en 1908 un artículo titulado "Reacción y progreso", que implicaba que para él el progreso significaba una cierta reacción contra la metodología directa.

¹¹⁷ Estas exigencias y limitaciones, en cualquier caso, no pueden sino reforzar las contradicciones en el ámbito de la enseñanza: los efectos de la lógica abstracta son a veces también paradójicos, y un profesor que intentaba utilizar un curso audiovisual de primera generación en un entorno escolar en los años sesenta (y hubo algunos) tuvo que enfrentarse a tantas contradicciones, y contradicciones tan radicales, como las que aparecen en el análisis histórico de la EA. Pero los didactólogos siempre han prestado más atención a las contradicciones dentro de la teoría solamente, que a las que existen entre sus teorías y las exigencias de la práctica.

2.1.3. Los peligros del eclecticismo

La historia de la didáctica escolar de las lenguas modernas en Francia nos ofrece dos casos muy contrastados de eclecticismo: uno, en los años 1870-1890, de eclecticismo salvaje de posiciones extremas; el otro, en los años 1920-1960, de eclecticismo oficial de posición media.

2.1.3.1 El caso de la metodología tradicional (MT)

El auge provocado por la derrota de 1870 benefició directamente a la enseñanza de las lenguas modernas en Francia, con una serie de medidas que condujeron a la generalización de esta enseñanza en la educación superior, el nombramiento de los primeros inspectores generales de lenguas modernas (en 1873), la creación de becas de licenciatura y de "agrégation" (en 1878), así como otras medidas esenciales para el estatus de las lenguas y la motivación de los alumnos, como la integración de la enseñanza de las lenguas en las aulas y la introducción de una prueba de lengua escrita para el bachillerato. La acelerada profesionalización de los profesores de idiomas va acompañada de una gran agitación en la metodología, que se encuentra desgarrada entre poderosos factores en direcciones opuestas:

a) Los profesores de idiomas, para conseguir el pleno reconocimiento universitario de su disciplina, al principio muy despreciada en comparación con las lenguas muertas, van a dividirse en dos estrategias opuestas: unos van a jugar la carta de la asimilación de los objetivos y la metodología con los de las lenguas muertas, mientras que los otros van a jugar la carta de la particularización, con el desarrollo de una metodología específica. Fueron estos últimos los que finalmente triunfaron, con la imposición de la MD en 1902.

b) La enseñanza de las lenguas se impuso desde fuera de la institución escolar bajo la presión de la opinión pública y aún más por la voluntad política de las autoridades, con un objetivo práctico contrario a la orientación general humanista –llamada "gratuita" o "desinteresada"– de los estudios clásicos. También en este punto se opusieron dos estrategias: la de la integración en el sistema escolar, con una metodología que favorece los objetivos formativos y culturales (y, por tanto, orientada a la enseñanza de la gramática y la lectura de textos literarios), o, por el contrario, una metodología adaptada a un objetivo prioritariamente práctico (y, por tanto, orientada a la enseñanza de una lengua hablada sobre contenidos relacionados con la vida cotidiana).

c) En los años 1870, el cuerpo de profesores de lenguas modernas seguía dividido entre un gran número de hablantes nativos –naturalmente más inclinados a enseñar la lengua hablada en la vida cotidiana– y los franceses, generalmente más sensibles –por su formación o por las razones expuestas más arriba– a una enseñanza calcada de la de las lenguas antiguas.

d) Por último, la incertidumbre de los responsables sobre los métodos a utilizar era tal que las dos primeras instrucciones del siglo XIX que se aventuraron en el tema pasaron de un extremo metodológico a otro: la del 18 de septiembre de 1840 preconizaba una metodología del tipo gramática-traducción (cf. la cita anterior p. 59), mientras que la del 29 de septiembre de 1863 recomendaba el *método natural, el que se utiliza para el niño en la familia, el que todos utilizan en un país extranjero*. La vaguedad de esta última instrucción, que estuvo en vigor hasta 1890, fue tal que los autores de los cursos la interpretaron de muchas maneras, como señaló M. Girard en 1884:

El más promovido, el más de moda hoy en día, es el método natural. Dar una definición precisa sería bastante difícil. Bajo sus aspectos diversos, sus formas cambiantes, es, como Proteo, escurridizo; así que nos inclinaremos

a creer que este método consiste en no tener ninguno, y "método natural" sería para nosotros sinónimo de ausencia de método. ¡"Natural"! Los libros y sistemas más diversos, los más opuestos, reinvidican este epíteto atractivo (p. 81).

La instrucción de 1890 trató de tender un puente entre estos dos extremos de la MT y del método natural, y al hacerlo no pudo evitar tomar prestado de ambos: incluye tanto el método de traducción, conservado de la MT, como la "lección de objetos", que se sistematizó posteriormente en la MD. Por primera vez, esta instrucción de 1890 expone en estos términos los principios que regirán la enseñanza moderna de idiomas hasta hoy: *Una lengua se aprende por sí misma y para sí misma, y es en la lengua, tomada en sí misma, donde hay que buscar las reglas del método.* La didáctica de las lenguas extranjeras en la escuela está, pues, marcada en su nacimiento por el eclecticismo, ya que su campo está constituido de tal manera que la reflexión didáctica se dedica, en su mayor parte, a negociar compromisos entre los extremos y a gestionar limitaciones opuestas.

La efervescencia didáctica del periodo 1870-1890 desembocó así en un eclecticismo salvaje y confuso que algunos propios profesores deploraron. Ch. Sigwalt, que fue el primer presidente de la APLV, escribió así en 1904, oponiéndose a la idea difundida por los partidarios de la MD de que los malos resultados de la época se debían a la generalización de la MT:

Los hechos no permiten atribuir este estado de cosas a un método único, malo y rutinario, que todos los profesores habrían adoptado al principio, a falta de sospechar otro mejor. Había muchísimos métodos entre los que elegir, cada uno más nuevo y rápido que el anterior, y el mal atribuido a la uniformidad puede haber sido causado en parte por la variedad (p. 90).

Cuando el redactor de la instrucción de 1890 se quejaba de la supuesta generalización de la MT, también criticaba, paradójicamente, *la falta de unidad y cohesión en la enseñanza [...]: un profesor insiste en la gramática, otro en la explicación de los textos; uno se aplica a los ejercicios orales, el otro considera inútil o incluso imposible obtener una buena pronunciación.*

La "revolución de 1902" puede interpretarse, pues, como todas las revoluciones impuestas desde arriba, como la imposición autoritaria de un nuevo orden: una fase de complejización por parte de los propios profesores, pragmática, espontánea y desordenada, termina con una simplificación autoritaria y teorizante mediante la imposición de una metodología única; la institución, que no disponía de medios para gestionar la complejidad¹¹⁸, optó así en 1902 por sacrificarla en favor de un orden que muchos sentirían, con mucha razón, como arbitrario, pero que era el resultado de una legítima preocupación por la coherencia y la continuidad. La institución escolar, como cualquier escuela de idiomas, debe paradójicamente tanto promover un cierto eclecticismo (indispensable para el mecanismo constante de adaptación de la enseñanza), como limitarlo (para mantener una mínima coherencia metodológica por parte de cada profesor, igualmente indispensable, así como la continuidad de una clase a otra y de un profesor a otro).

2.1.3.2 El caso de la metodología activa

La anarquía de las décadas 1870-1890 pesó sin duda en la decisión tomada en 1902 de limitar drásticamente el eclecticismo metodológico imponiendo una doctrina única y rígida. En los años 20, tras el fracaso de este intento, la solución adoptada fue, por el contrario, enmarcarla de forma flexible dentro de una metodología todavía oficial, pero a su vez ecléctica. Esta última estrategia resultó mucho más eficaz, ya que esta metodología ecléctica oficial, la "metodología activa" (MA), duró exactamente medio siglo. Pero por otra

¹¹⁸ Cf. *supra* p. 61 la cita del inspector general É. HOVELAQUE, que reconoció un poco más tarde, en 1911, que *la perfecta adaptación de un método a las complejas condiciones de la enseñanza pública no es obra de un día y no puede determinarse a priori en sus mínimos detalles.*

parte generó una serie de efectos perversos que deben tenerse en cuenta a toda costa en la reflexión sobre el nuevo eclecticismo.

1. Al final, la gestión del eclecticismo no fue asumida por la institución (esto es de hecho imposible), ni por los diseñadores de materiales (por la misma razón): cuando se hizo, fue por los propios profesores, al precio de un trabajo extra fuera del aula y de una tensión nerviosa en el aula, y sin que su formación les preparara para ello. Así lo reconoció sin reparos el inspector general G. Roger en 1953, en respuesta a la pregunta de un profesor ("H. K.") sobre la instrucción del 1 de diciembre de 1950:

- H. K.: *¿Puedo abordar la cuestión de las instrucciones ministeriales? Algunos colegas, si bien reconocen la excelencia de sus recomendaciones, consideran que no son compatibles con una enseñanza que se da esencialmente en función de la personalidad de quien la imparte.*

- G. Roger: *En todo hay que distinguir entre la letra y el espíritu. Aplicar cualquier método a ciegas nunca ha dado buenos resultados. He conocido a jóvenes profesores que intentaban respetar a toda costa un cronograma propuesto sólo de modo indicativo. He señalado su error psicológico: se convertían en robots y su mecánica era monótona y agotadora para ellos mismos y sus alumnos.*

El buen profesor aplicará este "esquema" de forma inteligente; tiene un instinto para saber qué hacer y cuándo hacerlo. Si la conversación languidece, no hay que dudar en pasar a la lectura; si el comentario se agota en cinco minutos en lugar de diez, hay que pasar a la traducción sin demorarse más, ni perderse en charlas estériles (p. 30).

2. Paradójicamente, la metodología ecléctica oficial acabó dogmatizándose, más lentamente, pero con la misma fuerza, que una metodología "revolucionaria" como la MD. La instrucción de 1950, a la que se refiere la entrevista anterior, "proponía" así, como dice G. Roger, un esquema de clases idéntico y cronometrado desde la clase de 6º grado hasta la clase terminal para todas las lenguas¹¹⁹.

3. En un régimen ecléctico, el problema de la formación del profesorado es totalmente inabordable de forma racional desde una posición jerárquica o autoritaria (o, dicho de otro modo, sólo puede gestionarse de forma irracional desde esa posición), ya que lo que define a un buen profesor, como dice muy claramente G. Roger, es la distancia que puede tomar personalmente y sobre el terreno respecto a las instrucciones que se le dan. La expresión generalmente utilizada por los inspectores, "aplicar las instrucciones con flexibilidad", es paradójica, ya que sólo hay flexibilidad en la medida en que no hay aplicación. Sólo existen dos formas de salir de esta paradoja. Reduciendo la flexibilidad formalmente autorizada a un nivel irrisorio: es lo que hace G. Roger en su entrevista, que prevé que un día el comentario pueda hacerse en *5 minutos en lugar de 10*, pero no concibe que se ponga en cuestión el propio esquema; es también lo que hacen los formadores con sus profesores en prácticas, al considerar esas instrucciones como modelos para el aula que deben seguirse al pie de la letra, pero sólo los días de inspección. O, por el contrario, reduciendo la aplicación de estas instrucciones a un nivel tan bajo que pierden toda funcionalidad (y, por tanto, que se pueda prescindir de ellas): esto es lo que hacen los profesores en activo durante todo el año y toda su carrera.

Cabe preguntarse entonces por qué se publicaron esas instrucciones oficiales, si eran tan inútiles para los profesores experimentados, que no las necesitaban (*según el propio R. Roger*), y tan peligrosas para los profesores principiantes, cuya variedad de métodos y enfoques también limitaban drásticamente.

Algunos responderán simplemente que los inspectores son funcionarios de la autoridad, y que dar instrucciones autoritarias –cualquiera que sea su eficacia– forma parte de su función. Pero creo que una de las explicaciones esenciales tiene que ver también con el

¹¹⁹ Algunos sacarán tal vez de ello una conclusión desilusionada sobre las artimañas del Poder en la DLE: cuando, en un período ecléctico, las ideas metodológicas pierden parte de su autoridad, el relevo es inmediatamente asumido por individuos o instituciones.

problema particular de la formación en un contexto ecléctico. Formarse en el eclecticismo es formarse en la complejidad, lo cual es, de hecho, una empresa paradójica: no se puede formar sin un modelo de coherencia, el cual reducirá mecánicamente la aprehensión y el tratamiento de esta complejidad. El esquema de clase, que divide la unidad didáctica en una serie de fases articuladas que recogen las actividades pedagógicas imprescindibles en todas las situaciones, sean cuales sean los objetivos, el profesorado, los contenidos o los medios (comprobar el trabajo personal realizado fuera del aula, presentar los nuevos contenidos, hacer que los alumnos accedan a su significado, hacer que los reutilicen, explicar el trabajo personal a realizar para la siguiente hora de clase) constituye una herramienta cómoda y poderosa para simplificar esta problemática para los profesores principiantes, para orientar sus prácticas y para normalizar los criterios de evaluación de las mismas.

4. Si la MA duró medio siglo en Francia, fue porque es muy difícil salir de periodos eclécticos, durante los cuales el debate tiende a estancarse y a llegar a un punto muerto (que es lo que ocurrió en Francia). Como metodología "acogedora", en palabras de sus promotores, la MA fue capaz de integrar y "digerir" las sucesivas innovaciones¹²⁰ sin sentir nunca la necesidad de una reevaluación global, porque supo recuperar o digerir estas innovaciones para no sobrepasar su nivel –por lo demás elevado– de tolerancia a las contradicciones internas. Toda metodología ecléctica tiende así a generar un reformismo blando que no ofrece ninguna salida al verdadero debate de ideas, en el que el mantenimiento o el abandono de tal o cual posición constituye una verdadera apuesta. Incluso, paradójicamente, cualquier innovación externa, tras su integración, puede interpretarse como un enriquecimiento de la metodología ecléctica, y una confirmación de su validez. En el caso de la MA francesa, está claro que, en cualquier caso, su principio pragmático mantuvo durante mucho tiempo un sistema de formación en el terreno que favorecía la simple reproducción de las prácticas de una generación de profesores a la siguiente, y limitaba la innovación a círculos restringidos y aislados de entusiastas.

2.1.3.3 El período actual

La actual vuelta al eclecticismo implica un retorno a los problemas y riesgos propios de este tipo de configuración didáctica. La entrada en una configuración ecléctica impone de hecho una reelaboración fundamental de la reflexión didáctica, ya que obliga a pensar en términos radicalmente diferentes de los de la vieja lógica revolucionaria tanto la innovación como la coherencia y sus relaciones recíprocas¹²¹.

En el ámbito de la didáctica de la FLE, L. Porcher publicó hace varios años, en 1987, un artículo titulado "*Promenades didacticiennes dans l'œuvre de Bachelard*" ("Paseos didácticos por la obra de Bachelard"), en el que, basándose en los análisis del primer epistemólogo francés de las ciencias, señalaba que *en nuestro territorio* [la DLE], *precisamente por la falta de análisis históricos y epistemológicos, hay una fuerte tendencia a considerar que el siguiente modelo (metodológico, didáctico) anula el anterior y lo devuelve al almacén de accesorios en el vasto espacio donde se acumulan las cosas caducas* (p. 132), y en el que, por el contrario, pedía *que se aborden de manera compleja las cosas complejas* (p. 135). Sin embargo, sus análisis no han dado lugar a ningún debate colectivo duradero, a pesar de que en los últimos años ha aumentado el número de observaciones, críticas y propuestas, en el campo de la didáctica del FLE, que la epistemología didáctica actual ya no permite comprender ni tratar. Me limitaré aquí a algunos análisis de casos¹²².

¹²⁰ La reproducción de la voz por el fonógrafo y de la imagen por la fotografía, en particular.

¹²¹ Les recuerdo que en la lógica revolucionaria nos apoyamos en una innovación considerada decisiva para construir una nueva coherencia global.

¹²² El "*análisis de casos*" es un método clave para abordar problemas complejos. Permite la identificación progresiva de un problema que no puede ser abordado directamente en su totalidad a un nivel abstracto.

Caso 1

Ph. Greffet, uno de los autores de un reciente curso de FLE¹²³ y secretario general de la Alianza Francesa de París, escribe lo siguiente en el prólogo del *Libro del alumno* correspondiente:

Desde hace dos o tres años, los estudiantes y, sobre todo, los profesores franceses y extranjeros nos piden que pongamos en blanco y negro la experiencia adquirida por los practicantes de la Alianza Francesa. [...]

Pienso en esas decenas de miles de profesores que, durante toda su vida –porque tienen que ganarse la vida–, enseñarán francés 50 o 60 horas a la semana. No tienen tiempo para revisar un texto, ni dinero para comprar una revista o hacer una fotocopia. Los placeres de lo implícito, lo tácito y lo alusivo no son para ellos. Lo que necesitan es un bulevar bien señalizado y seguro.

Es especialmente para ellos, de quienes depende la supervivencia de nuestra lengua en el porvenir, que hemos trazado esta ruta. (p. 5)

Estas líneas pertenecen claramente a la lógica gestionaaria (cf. el polo "situaciones", con las referencias a las condiciones de trabajo, y el polo "prácticas", con las referencias a la experiencia de los profesores), que se opone a la lógica revolucionaria según la que había funcionado la didáctica de la FLE desde sus orígenes, y en la que correspondía a los profesores, y a las situaciones de enseñanza, adaptarse a las innovaciones metodológicas. Aquí, por el contrario, el autor reprocha claramente al nuevo EC (cf. *los placeres de lo implícito, lo tácito y lo alusivo*) que no se adapte a las condiciones de enseñanza de muchos profesores. No hay nada en la tradición actual de FLE para discutir esta posición de Ph. Greffet desde un punto de vista didáctico, respondiendo por ejemplo a la siguiente pregunta: ¿es posible y deseable fijar un equilibrio *a priori*:

- entre, por un lado, la adaptación a las exigencias de las situaciones de enseñanza, que es ciertamente legítima, pero que corre el riesgo de reforzar el conservadurismo didáctico, de justificar todas las regresiones metodológicas y de avalar todas las renunciaciones en materia de formación del profesorado. (¿Por qué y para qué deben formarse, si basta con proporcionarles un manual adaptado a su formación y experiencia?)

- y por otro lado, la exigencia de una mejor formación del profesorado y de mejores condiciones de trabajo, que es igual de legítima –aunque sólo sea para responsabilizar a la institución–, pero que corre el riesgo de desmotivar a los profesores y de avalar todas las dimisiones del sector (¿por qué los profesores van a intentar hacerlo mejor por otras vías, si consideran que no tienen ni los medios ni las condiciones para hacerlo?)

Si ese equilibrio no puede fijarse *a priori*, ¿hay reglas prácticas que deban seguirse caso por caso, y cuáles?¹²⁴

Caso 2

M.-J. Barbot escribe en 1990 que *el desarrollo de sistemas de autoaprendizaje no corresponde a una nueva moda en la enseñanza de idiomas. Lejos de introducir una nueva metodología, estos sistemas deben **seleccionar los mejores recursos existentes e innovar*** (p. 93, énfasis añadido). Por tanto, esta didáctica si sitúa claramente en una perspectiva ecléctica, pero plantea una nueva cuestión fundamental: ¿cómo se puede innovar a partir de lo que ya existe? Hasta ahora, tanto en la didáctica del FLE como en el francés cotidiano, se entendía que la innovación –y estoy utilizando algunos de los sinónimos que da el diccionario *Le Petit Robert*– significaba "cambio", "creación", "novedad".

¹²³ *Bonne route*. París: Hachette, 1988.

¹²⁴ Volveremos al capítulo 2.4.4.3 sobre la ética y la casuística, que se movilizan muy claramente en la reflexión sobre un problema como éste.

Caso 3

En un artículo de 1992, J.-F. Bourdet escribe que *el análisis crítico de los enfoques comunicativos, cuando los prerequisites de estos últimos siguen sin desarrollarse en gran medida para muchos profesores, puede perturbar la demanda y el impacto de la formación del profesorado* (1992a, p. 125). Esto plantea otro problema novedoso vinculado a la actual configuración ecléctica, que tampoco carece de interés. Hasta ahora, en la didáctica del FLE, la crítica de una metodología existente no podía ser criticada en sí misma, ya que se hacía en nombre de una metodología más reciente y, por tanto, se consideraba que constituía un progreso. ¿Podemos considerar, y con qué criterios, ciertas críticas a las orientaciones actuales de la DLE como reaccionarias¹²⁵, o simplemente inapropiadas, por la razón de que no hay que desanimar a los profesores?

Caso 4

El mismo autor, en un artículo del mismo año, critica la situación actual de la didáctica del FLE:

La vaguedad que se percibe hoy en día en cuanto a la opción metodológica dominante se refleja en la oposición clara o relativa entre las referencias del discurso formativo (privilegio generalmente otorgado a los enfoques comunicativos) y los objetos propuestos a la práctica docente (libros de texto cuyo barniz comunicativo revela claramente opciones audiovisualistas o directas, libros de texto que reivindican un eclecticismo a veces difícil de manejar) (1992b, p. 50).

Y continúa con la siguiente nota: *Que no se vea condena en estas líneas: ciertas condiciones de trabajo hacen que cualquier práctica comunicativa sea ilusoria, y sigan siendo pertinentes unas opciones "tradicionales" bien entendidas.*

La confrontación de este pasaje y su nota es desconcertante: si he entendido bien (pero no estoy seguro de ello), la nota justifica las prácticas tradicionalistas, pero el pasaje critica el eclecticismo de los libros de texto que han tratado de responder a la demanda correspondiente. Si unos enfoques tradicionalistas pueden ser pertinentes a nivel de la práctica, ¿por qué no lo serían a nivel de los libros de texto? Y en este caso, ¿con qué criterios sería posible definir *a priori*, al nivel de la teoría didáctica, un tipo de equilibrio entre los enfoques tradicionalista y comunicativo que permita considerar que algunos libros de texto sólo tienen un "barniz" comunicativo?¹²⁶

Caso 5

R. Bouchard escribe en 1989:

El objetivo esencial de la transposición didáctica nos parece ser la diversificación de las prácticas de enseñanza-aprendizaje. Este enriquecimiento de la caja de herramientas tiene como objetivo aumentar la capacidad de adaptación pedagógica a la diversidad de necesidades de los grupos o individuos cuyo aprendizaje de idiomas deben facilitar. El objetivo de esta redistribución no es eliminar las prácticas existentes, sino proponer otras nuevas, insistiendo en la necesidad de una coherencia global (p. 161).

¹²⁵ Intencionalmente o... "objetivamente" (reminiscencia de antiguos debates en un ámbito completamente diferente).

¹²⁶ En el mismo artículo, J.-F. BOURDET propone que se vuelva a prestar *atención al Nivel 2, que podría desempeñar un papel de reactivación comparable al que desempeñó en el decenio de 1970* (*ibíd.*). Pero esta esperanza se vuelve totalmente ilusoria por la lógica ecléctica que este autor observa en otra parte: la reflexión metodológica ya no puede avanzar como en el pasado, centrándose en un nuevo problema, porque ya ha empezado a funcionar (en el EC), como los profesores y los diseñadores de materiales, acumulando diferentes problemas yuxtapuestos, que requieren simultáneamente respuestas diferenciadas, incluso opuestas; un posible "retorno al nivel 2", en la actualidad, sólo añadiría un problema más y reforzaría así el movimiento mismo que J.-F. BOURDET critica en este mismo artículo.

La nueva cuestión que se plantea así es la del grado de coherencia que hay que mantener para los alumnos, y los medios que hay que utilizar para conseguirlo. Pero el mismo problema se plantea para los formadores frente a los profesores: ¿qué hay que hacer en una clase/curso, en caso de demandas metodológicas opuestas de alumnos/profesores con métodos de trabajo y estrategias de aprendizaje/enseñanza diferentes? ¿Podemos mantener, y cómo, una coherencia metodológica global si aplicamos una verdadera diferenciación pedagógica/formativa? También en este caso, ¿hay una respuesta *a priori*?, o, si el problema debe tratarse caso por caso, ¿cuáles son las normas prácticas que deben aplicarse?¹²⁷

Los cinco casos presentados me parecen mostrar que es urgente, en DLE, pensar seriamente el eclecticismo. En primer lugar, porque no disponemos de los medios intelectuales necesarios en este momento: pensar el eclecticismo plantea problemas relacionados con el relativismo, la coherencia, la casuística y la ética –por citar algunos– que no se planteaban (o que no nos planteamos, lo que viene a ser lo mismo) en la anterior configuración didáctica del FLE. En segundo lugar, porque existe un peligro muy real de que se generalice un "eclecticismo blando" a todos los niveles –didáctico, metodológico y de la prácticas de enseñanza– del que luego tendríamos grandes dificultades para extraer la DLE.

Ch. Sigwalt escribió en 1906, en medio de una polémica sobre la MD: "*Además, los discursos sobre los métodos me parecen superfluos, ya que cada uno puede ser bueno en determinadas circunstancias; sólo uno es malo siempre y en todas partes: es el que consiste en no tener ninguno de ellos*" (p. 33). Si es así, hay al menos tres discursos metodológicos que no están de más, el que se refiere al modo de aprehensión de estas "circunstancias", el que se refiere a la elección del método en función de ellas y, finalmente, el que se refiere al paso de un método a otro, o a su coexistencia. Se trata, sin duda, del "eclecticismo razonado" que esperaban M. Antier *et al.* 1972 (citado *supra* p. 19), pero esta "razón" aún no se ha inventado.

En efecto, hasta ahora, la coherencia didáctica venía dada a todos los niveles por la coherencia de la metodología constituida de referencia, en torno a la cual giraban todos los discursos didácticos y formativos, y que los diseñadores de libros de texto trataban de implementar en sus materiales y los profesores en sus aulas. Pero a falta de una metodología dominante, ¿dónde podemos encontrar los medios de una coherencia global, y cómo podemos incluso definirla?

P. Pfrimmer, analizando los inicios de la aplicación de la MD en Francia, identificó un fenómeno de eclecticismo coherente mediante la combinación pragmática de las coherencias de dos metodologías constituidas:

En los primeros tiempos, gracias a la presencia de profesores que habían practicado el método antiguo, se produjo una acumulación de las ventajas de ambos métodos, es decir, los profesores no abandonaron inmediatamente y por completo su antigua forma de enseñar, al tiempo que se ajustaban a las nuevas instrucciones ministeriales. Naturalmente, el día de la inspección, representaban la comedia del método directo integral ante el enviado del Ministro. ¿Sospechaba esto en inspector? Ciertamente, si era clarividente, pero tenía la amabilidad de notar sólo el éxito de la enseñanza. Si era ingenuo –y este era el caso de los fanáticos del

¹²⁷ El problema lo plantean muy explícitamente J.-P. BRONCKART, J. BRUN y E. ROULET en un artículo sobre la didáctica del francés como lengua materna. Después de observar, como también se puede hacer en el campo de la didáctica del FLE, la expansión del campo del lenguaje con la noción de competencia de comunicación, así como la diversificación de los tipos de soporte y de los modelos teóricos de análisis, escriben: "*Si esta expansión y diversificación de los enfoques y objetos enriquecen innegablemente las representaciones que los profesores se hacen del lenguaje y de la lengua materna [...], también corren el riesgo de acentuar una desafortunada tendencia a romper y atomizar los puntos de vista y los objetos. En la misma clase y con los mismos alumnos, ¿adoptaremos enfoques muy diferentes según se trate de un documento oral o escrito, un diálogo o monólogo, un texto literario o no literario, una descripción o una narración?*" (p. 113)

método– se dejaba engañar y prodigaba elogios que hacían sonreír a los iniciados (1953, p. 204).

Se puede pensar que un fenómeno de este tipo se ha producido recientemente entre los profesores de FLE, que han compensado la vaguedad del EC con la coherencia que habían heredado de la MAV¹²⁸. P. Pfrimmer continuaba así: *Pero con el tiempo, los antiguos profesores desaparecieron, los antiguos inspectores también, y poco a poco se impuso el reino exclusivo del nuevo método. Cada vez se hicieron más evidentes las deficiencias del nuevo método (ibidem)*. El escenario futuro será necesariamente diferente esta vez, ya que no se anuncia una nueva metodología, y las carencias que probablemente se harán sentir pronto serán las provocadas por una desestructuración avanzada de las estrategias de enseñanza, que vendría a legitimar esa *ideología blanda de tiempos inciertos* que F.-B. Huyghe y P. Barbès denuncian en su ensayo de 1987 sobre *La soft-idéologie* (p. 111)

2.2. La nueva epistemología

La realidad es enorme, fuera de las normas; es inaudita, imposible de entender, es increíble, presenta múltiples caras según nuestras interrogaciones.

E. MORIN, 1991, p. 295.

Es a través de sus límites que entendemos una teoría.

Léon ROSENFELD, físico, citado por I. PRIGONINE e I. STENGERS, 1987, p. 125.

2.2.1. Los cambios epistemológicos en la ciencia contemporánea

Presentación

Los epistemólogos de la ciencia suelen fechar a Descartes, y su disyunción entre sujeto y objeto, como el inicio de una era positivista, cuyo final estamos viviendo actualmente. Este positivismo se basa en la creencia de que la razón humana, gracias al método científico, progresa constantemente en el conocimiento de la realidad física, supuestamente perfectamente racional, y en el dominio de la realidad humana, supuestamente perfectamente racionalizable. La forma extrema que adopta esta ideología es bien conocida en Francia en la Filosofía de la Historia de Auguste Comte, para quien el espíritu de la humanidad pasa ineludiblemente por tres estados sucesivos: *el estado teológico, en el que explica los fenómenos por los poderes divinos, el estado metafísico, en el que pone fuerzas abstractas e impersonales en el lugar de los dioses, y finalmente el estado positivo, en el que, abandonando toda búsqueda de causas, se limita a determinar las leyes o relaciones constantes entre los fenómenos* (según É. Bréhier, 1932, p. 863). La ciencia sucedió así a la religión y a la filosofía como modelo universal de conocimiento y acción. Pero tal creencia puede encontrarse en otras formas, en las "leyes de la historia" del marxismo o en las "leyes del mercado" del ultraliberalismo económico, por ejemplo.

La ideología positivista se basaba en el determinismo científico, cuyo credo había enunciado Laplace en 1773: *El estado actual del sistema de la Naturaleza es evidentemente una continuación de lo que era en el momento anterior, y si concebimos una inteligencia que, para un instante dado, abarque todas las relaciones de los seres y del Universo, podrá determinar para cualquier momento del pasado o del futuro las posiciones y los movimientos respectivos [...] de todos estos seres* (citado por J.-J. Duby, 1993, p. 31).

¹²⁸ La misma estrategia se puede ver en la mayoría de los escritores de libros de texto recientes, que han conservado, para hilar mi metáfora automovilística de la p. 25, la "chatarra" de la MAV.

K. Popper la define, en términos más contemporáneos, como *la doctrina según la cual la estructura del mundo es tal que cualquier acontecimiento puede predecirse racionalmente, con el grado de precisión deseado, siempre que se nos dé una descripción suficientemente precisa de los acontecimientos pasados, así como de todas las leyes de la naturaleza* (1982, p. 1). Es este determinismo el que se ha derrumbado hoy en día, porque ha sido cuestionado en las dos ciencias exactas que eran sus modelos: las matemáticas y la física.

2.2.1.1 La incertidumbre

Incetidumbre en los sistemas formales

En un artículo de 1993, J.-J. Duby recorre la historia de las primeras grietas en el edificio: la geometría no euclidiana de Lobachevsky, ya en 1829, en la que se puede trazar un número infinito de paralelas a una recta desde un punto; la construcción de Weierstrass de una curva continua sin tangente en 1872; y los descubrimientos de Cantor en 1899 y Russell en 1905 de los conjuntos paradójicos en la teoría de los conjuntos. Pero es Kurt Gödel quien arruina en 1931 las esperanzas de una formalización completa de las matemáticas. Demostró en un famoso teorema (utilizaré la formulación dada por el matemático I. Ekeland) que cualquiera que sea *el sistema de axiomas y reglas utilizado (siempre que sólo haya un número finito de ellos), será posible enunciar una proposición relativa a los números enteros que no pueda ser demostrada o invalidada en este sistema. En otras palabras, hay proposiciones matemáticas que son verdaderas pero que no se pueden demostrar* (1991, p. 67). I. Ekeland presenta las consecuencias epistemológicas de este teorema de Gödel como sigue:

Las matemáticas están llenas de conjeturas, es decir, de preguntas sin respuesta que esperan, a veces durante siglos, ser resueltas. El teorema de Gödel abre la posibilidad de que nunca lo sean. Va incluso más allá, ya que permite construir explícitamente una proposición indecidible en el sistema considerado. Esta proposición puede tomarse como un nuevo axioma y añadirse a los axiomas existentes para construir un nuevo sistema, que a su vez contendrá una proposición indecidible, que puede añadirse de nuevo a los axiomas anteriores para construir un nuevo sistema, y así sucesivamente, de forma indefinida. Pero en cada etapa hay una ambigüedad: si una proposición es indecidible, su contraria también lo es, de modo que podemos elegir cuál tomamos como axioma. Según se elija la proposición o su contraria, se obtienen dos matemáticas diferentes, ambas perfectamente coherentes internamente, pero incompatibles. El teorema de Gödel afirma la existencia de un número infinito de matemáticas distintas, todas ellas hijas de la misma necesidad. Las matemáticas están determinadas no sólo por la lógica: lo arbitrario tiene ahí su lugar. (ídem, pp. 67-68)

Al mismo tiempo que Gödel, Tarski demostró que un sistema semántico o conceptual sólo puede explicarse plenamente recurriendo a un meta-sistema, que a su vez tendrá su defecto lógico, y así sucesivamente. De ahí la rehabilitación del lenguaje ordinario, llevada a cabo por Wittgenstein, y de la lógica ordinaria, por Grice.

Es interesante observar que encontramos, en los diversos argumentos utilizados por K. Popper para la crítica del determinismo y en su *Alegato a favor del indeterminismo* (subtítulo de su obra de 1982), el mismo recurso a la idea de incompletitud de los sistemas lógicos. Retoma el primer argumento de Haldane y lo resume así:

Si el determinismo "científico" es cierto, no podemos saber, de forma racional, que es cierto. Lo creemos o no lo creemos, no porque juzguemos libremente que los argumentos o razones a su favor están bien fundados, sino porque estamos decididos a creerlo o a no creerlo e incluso a creer que estamos juzgando racionalmente la cuestión. (pp. 71-72)

El segundo y más importante argumento es que *hay algunas cosas sobre nosotros que no podemos predecir con métodos científicos. En concreto, **no podemos predecir, de forma científica, los resultados que obtendremos en el curso del crecimiento de nuestro propio conocimiento*** (p. 53, énfasis en el texto).

E. Morin informa:

El defecto gödeliano parece haberse ampliado desde entonces con la proliferación de teoremas que nos muestran que las cuestiones más simples conducen a la indecidibilidad, como el teorema de Cohen sobre el axioma de elección y la hipótesis del continuo (1962). Por su parte, el teorema de Arrow sobre la imposibilidad de agregar las preferencias individuales demuestra que no se puede calcular una elección colectiva a partir de las preferencias de los individuos. Por último, Cahitin demostró que es imposible decidir si un fenómeno es aleatorio o no, aunque la aleatoriedad pueda definirse rigurosamente (incompresibilidad algorítmica) (1991a, pp. 186-187).

2.2.1.2 La incertidumbre a nivel microscópico

Cinco años antes del teorema matemático de Gödel, Heisenberg había asestado un golpe mortal al determinismo laplaciano de la mecánica cuántica con su "relación de incertidumbre": para determinar la posición de un fotón, éste debe ser iluminado con una radiación que le hace desviarse de su trayectoria y, por tanto, perturbe su velocidad. En otras palabras, no se le puede asignar una posición y una velocidad específicas al mismo tiempo. I. Ekeland presenta esta imposibilidad de la siguiente manera:

Llegar a una medición requiere una interacción tan compleja entre el sistema y el observador que los parámetros ajenos a ambos [...] desempeñan un papel crucial, y el resultado sólo puede aprehender estadísticamente. Esto es sólo una hipótesis, quizás incluso una metáfora. Sólo una cosa es cierta: en la mecánica cuántica, medir es echar a suertes (1991, p. 31).

La mecánica cuántica también sacará a la luz acontecimientos, los "saltos cuánticos" (paso de una partícula de una órbita a otra), que son absolutamente imprevisibles y no pueden ser controlados por leyes causales, sino sólo por leyes probabilísticas. El propio Einstein nunca se resolvió a creer en estos acontecimientos de absoluto azar que arruinaban todo determinismo, a reconocer, según la famosa fórmula, que "Dios jugaba a los dados".

El otro caso de reconocimiento de la incertidumbre que marcó la historia reciente de las ciencias exactas fue la llamada "teoría de la complementariedad" de Niels Bohr, por la que propuso poner fin a la discusión sobre la naturaleza ondulatoria o corpuscular de la partícula, y concebir, en contra del principio de no contradicción de la lógica clásica, que a veces es una onda y a veces un corpúsculo. Sacando las consecuencias epistemológicas de su teoría, este físico distinguió *dos tipos de verdad, la verdad trivial, cuyo contrario es evidentemente absurdo, y la verdad profunda, que se reconoce por el hecho de que su contrario es también una verdad profunda* (según E. Morin 1991a, p. 182).

2.2.1.3 El retorno del sujeto

Todos estos desarrollos recientes de las matemáticas y de la física han llevado a los epistemólogos a revisar la disyunción fundacional de Descartes entre el sujeto y el objeto.

El teorema de Gödel muestra en efecto que, a causa de los límites internos de la formalización, la lógica no puede ser autosuficiente, escapando los conceptos últimos o elementales a toda definición lógico-formal: *las palabras lógicas verdadero, falso, no, sí, algunos, todos, deben ser definidas en la "lógica ordinaria" de los lenguajes naturales* (Grice, citado por E. Morin 1991a, p. 189). Lo que el teorema de Gödel muestra, según Jean Ladrière, es que *la dualidad del pensamiento y del objeto no puede ser abolida, que el sistema de lo inteligible no puede ser aislado de su referencia a una experiencia, no puede ser absorbido en su objetividad cerrada (ibidem).*

En cuanto al principio de incertidumbre de Heisenberg, prohíbe cualquier definición "objetiva" de una partícula al obligar al observador, como hemos visto, a tener en cuenta su propia observación como una modificación irreversible de lo que observa. Como lo escriben Ilya Prigogin e Isabel Springers, *el universo de Einstein no se refiere a un único punto de vista. Está poblada por observadores fraternos situados en marcos de referencia*

que están en movimiento unos respecto a otros; la objetividad sólo puede surgir de una empresa común de intercambio de informaciones (1988, p. 43). Y el físico B. D'Espagnat extrae de ello las siguientes conclusiones epistemológicas:

Ya sea un electrón, un martillo o un planeta, el objeto, como bien señala Primas, es poco más que el resultado de un punto de vista que adoptamos sobre el mundo. Extraemos el objeto prescindiendo de ciertas cosas que no nos interesan. La "cosa en sí", lo "real" no es conocible por la ciencia tal y como es. De la esperanza de tal conocimiento debemos, como he dicho, hacer el duelo (1990, pp. 164 y 220).

2.2.1.4 La incertidumbre a nivel macroscópico

J.-J. Duby cuenta cómo el progreso del cálculo diferencial y las herramientas informáticas pudieron convencer a los científicos durante un tiempo de que el dogma determinista podía salvarse a escala macroscópica, donde sería posible desprestigiar las incertidumbres microscópicas. Esta vez, fue la ciencia meteorológica la que arruinó esta esperanza, cuando en 1961 un meteorólogo estadounidense, Lorenz, mientras ejecutaba un pequeño programa de simulación por ordenador, observó el fenómeno conocido como "inestabilidad exponencial":

El sistema de ecuaciones diferenciales que modela la evolución de la atmósfera es hipersensible a las condiciones iniciales. Es lo que los meteorólogos llaman "el efecto mariposa": la diminuta perturbación producida por el aleteo de una mariposa puede, al cabo de varios días, marcar la diferencia entre la aparición o no de un ciclón. Esto explica la imposibilidad de hacer previsiones para más de unos días: al no ser posible determinar las condiciones iniciales (temperatura, presión, velocidad del viento) con una precisión infinita, los inevitables errores de medición introducen pequeñas diferencias que inevitablemente hacen que los resultados sean divergentes (J.-J. Duby 1993, p. 34).

La ciencia redescubrió así una de las meditaciones de Pascal sobre las incalculables consecuencias que pueden producir los mínimos cambios en la historia: *la nariz de Cleopatra: si hubiera sido más corta, itoda la faz de la tierra habría cambiado!*

2.2.1.5 La incertidumbre en economía

Si la incertidumbre ha superado el ideal del determinismo en las ciencias exactas, podemos imaginar la situación epistemológica en las ciencias que deben implicar el factor humano. El caso de la economía, la más formalizada de las ciencias humanas, es revelador a este respecto. Desde hace algunos años, también se enfrenta a fenómenos de incertidumbre incompresible.

Este es el caso de lo que se conoce como "anticipación racional", lo que significa que los métodos de previsión nunca pueden ser totalmente validados, ya que un anuncio de previsión al alza o a la baja produce efectos psicológicos en los agentes económicos que afectarán a su comportamiento y, por tanto, a la evolución de la situación. De ahí el uso calculado de los "efectos de anuncio" por parte de los dirigentes económicos como elementos de estrategia por derecho propio. También conocemos el funcionamiento de los mecanismos bursátiles, en los que hay que tomar una decisión no en un primer nivel, es decir, según la situación de tal o cual empresa (o economía, o moneda), sino, en un segundo nivel, según lo que piensen un gran número de agentes de esta situación (ya que es la decisión de estos agentes la que provocará la subida o la bajada), o mejor aún, en un tercer nivel, según lo que pensemos del análisis de segundo nivel que harán estos agentes, y así sucesivamente: no es de extrañar que la teoría de los juegos se haya convertido en uno de los campos favoritos de la economía.

Para Kolm, nada menos que la epistemología de Karl Popper, que sostiene que *una teoría científica debe poder ser derribada por los hechos, [...] no es aplicable a las cuestiones económicas importantes debido a la imposibilidad de distinguir en la*

*observación las relaciones de la teoría en cuestión de otras influencias (1986, p. 41)*¹²⁹.

Pero es hoy el conjunto del pensamiento económico el que está en crisis, junto con la crisis económica actual, cuyos mecanismos es incapaz de explicar y, por tanto, de predecir. El paradigma keynesiano, sobre el que ha operado durante más de medio siglo, parece inadecuado en este caso, y la ciencia económica busca nuevos enfoques y nuevas herramientas. Algunos economistas abandonan el formalismo matemático para basar sus análisis en la realidad (según J.-J. Chiquelin, 1990, p. 29). Y J. Lesourne, por su parte, ve emerger un nuevo paradigma microeconómico que, como se puede ver en las siguientes líneas, busca integrar la incertidumbre:

Este paradigma propondría una economía de orden y desorden, de la creación y de la esclerosis, hecha a la vez de aleatoriedad, complejidad, intercambios de informaciones más o menos dudosas, comportamientos más o menos racionales y oportunistas, rigideces económicas más o menos fuertes (1990, p. 32).

2.2.1.6 La complejidad¹³⁰

La incertidumbre puede considerarse una consecuencia de la complejidad. E. Morin señala que, paradójicamente, *la complejidad ha vuelto a nosotros, en las ciencias, por la misma vía que la había expulsado:*

El propio desarrollo de la ciencia física, que pretendía revelar el orden impecable del mundo, su determinismo absoluto y perpetuo, su obediencia a una Ley única y su constitución a partir de una simple materia prima (el átomo), condujo finalmente a la complejidad de la realidad. Se descubrió un principio hemorrágico de degradación y desorden (segundo principio de la termodinámica) en el universo físico; entonces, en lugar de la supuesta simplicidad física y lógica, se descubrió la extrema complejidad microfísica; la partícula no es el ladrillo primario, sino una frontera en una complejidad quizás inconcebible; el cosmos no es una máquina perfecta, sino un proceso en vías de desintegración y organización al mismo tiempo (1990a, p. 22).

Los físicos que no abandonaron el ideal de la física clásica tuvieron que desplazar su problemática, como señaló I. Prigogine e I. Stengers: *Ya no es hacia lo infinitamente pequeño, sino hacia lo infinitamente caliente –es decir, hacia los comportamientos que eran los de la materia en los primeros instantes del Universo– que los físicos esperan descubrir los principios que les permitan unificar la prodigiosa multiplicidad de las partículas elementales (p. 156).* Pero no hay garantía de que no se encuentren de nuevo con una nueva e insospechada complejidad.

También en este caso, como en el de la incertidumbre, la física ha llevado a todas las demás ciencias a tener en cuenta los fenómenos relacionados con la complejidad de su objeto. Tomaré como ejemplo una disciplina que interesa especialmente a la DLE, la psicología cognitiva, cuyos desarrollos recientes P. Lévy presenta de la siguiente manera:

Un gran número de trabajos recientes de psicología cognitiva insisten en la pluralidad, la multiplicidad de partes de todos los tamaños y naturalezas que componen el sistema cognitivo humano. Los módulos de Fodor, la sociedad de la mente de Minsky, los conjuntos de neuronas o redes neuronales de todos los

¹²⁹ La historia de la didáctica, y en particular el fracaso de todas las encuestas a gran escala sobre la evaluación comparativa de las metodologías constituidas basadas en diferentes teorías contributivas (cf. nota 34 supra, pág. 26), parece demostrar que ocurre lo mismo en la DLE: la *unión de los trabajadores de la prueba*, que L. PORCHER (1987, pág. 128), citando a Bachelard, reivindica para nuestra disciplina, parece imposible de alcanzar a ese nivel de la validez de las teorías contributivas y de las metodologías constituidas.

¹³⁰ Para más detalles de los que puedo dar aquí sobre la noción de complejidad, me remito al libro: *Les théories de la complexité. Alrededor de la obra de Henri Atlan*. Coloquio de Cerisy, bajo la dirección de Françoise FOGELMAN SOULIÉ. París: Seuil, 1991.

conexionismos dibujan una figura singularmente fragmentada de la mente. Además, muchos procesos cognitivos son automáticos, más allá del control de la voluntad deliberada. Desde el punto de vista de la mente, la conciencia y lo que está directamente relacionado con ella son ahora sólo un aspecto menor del pensamiento inteligente. La conciencia es simplemente una de las interfaces importantes entre el organismo y su entorno, que opera a una escala posible (media) de observación, que no es necesariamente la más relevante para los problemas de la cognición (1990, pp. 156-157)¹³¹.

Desde entonces, la complejidad ha adquirido el estatus de problemática por derecho propio en la ciencia, como relata el biólogo H. Atlan:

Durante mucho tiempo, describir algo como complejo se utilizaba para indicar una dificultad para entenderlo o conseguirlo. Pero al mismo tiempo, curiosamente, desempeñaba el papel de explicación –puramente verbal– de lo que no podía explicarse de ninguna otra manera: la observación de la complejidad permitió a menudo, y sigue permitiéndolo, justificar la falta de teoría y suplir, aunque ilusoriamente, la insuficiencia de las explicaciones. Sólo recientemente la complejidad ha dejado de ser una invocación para convertirse en un problema, un objeto de estudio en sí mismo y de investigación sistemática (1991b, p. 11).

H. Atlan propone, basándose en la teoría de la información, una distinción que me parece esclarecedora entre *la complicación*, que implica que se dispone de una descripción exhaustiva y perfecta de un sistema, aunque sea larga, y *la complejidad*, que es la medida de nuestro desconocimiento de este sistema, y que *implica que tenemos una percepción global del mismo, con la percepción al mismo tiempo de que no lo dominamos en sus detalles. Por eso la medimos por la información que no poseemos y que necesitaríamos para especificar el sistema en sus detalles* (1979, p. 76). De ahí las otras dos definiciones que propone: *la complejidad es un desorden aparente en el que hay razones para suponer un orden oculto*; o también: *la complejidad es un orden cuyo código se desconoce* (ídem, p. 78).

K. Popper utiliza la complejidad como uno de sus argumentos contra el determinismo: *"Es muy probable que la complejidad del mundo real destruya cualquier argumento defendiendo la idea de que el determinismo 'científico' se basa en la experiencia humana"* (1982, p. 43)¹³². Criticando la *hipersimplificación sistemática* que pretende operar la ciencia, admite sin embargo:

El método de los intentos de reducción es muy fructífero, no sólo porque los éxitos parciales y las reducciones parciales nos enseñan muchas cosas, sino también porque aprendemos de nuestros fracasos parciales y de los nuevos problemas que nos revelan nuestros fracasos. Los problemas no resueltos son casi tan interesantes como sus soluciones; de hecho, serían igual de interesantes si no fuera porque casi todas las soluciones abren, a su vez, todo un nuevo mundo de problemas sin resolver. (p. 136)

V. Havelange resitúa la importancia de esta noción de complejidad en la epistemología contemporánea vinculándola al positivismo y a la relación observador-objeto:

En las ciencias empíricas, la medida del grado de complejidad de una estructura es una función del número de situaciones o eventos posibles que se han tenido que descartar para llegar a esta estructura. Esta comprensión de la complejidad tiene una doble implicación: epistémica, por la importancia de la teoría en la observación; y ontológica, por las restricciones que ejerce la realidad sobre el desarrollo teórico.

¹³¹ Cabe señalar de paso que las referencias a la psicología cognitiva en la DLE se basan a menudo en una visión extremadamente reductora de sus enseñanzas.

¹³² Unas líneas antes, K. POPPER había argumentado así con humor a favor de tener en cuenta la complejidad: *El éxito, o incluso la verdad de las afirmaciones simples, o las afirmaciones matemáticas, o las afirmaciones en el idioma inglés, no debería llevarnos a concluir que el mundo es intrínsecamente simple, matemático o británico* (p. 37).

En contra de lo que creía el positivismo, los hechos, lejos de ofrecerse sin mediación a la aprehensión sensorial, siempre están ya impregnados de teoría. La clásica relación cara a cara entre el observador y el objeto da paso al reconocimiento de su interdependencia: los hechos se sustentan en un conjunto de categorías y representaciones que permiten su comprensión (1991, pp. 259-260).

2.2.1.7 El entorno

El ideal de la ciencia clásica era descubrir lo general y lo universal. Sin embargo, los recientes avances científicos han puesto de manifiesto la importancia del lugar concreto que determina la relación con el medio ambiente. En la mecánica cuántica, por un lado, el átomo no puede concebirse como un sistema aislado, porque reacciona a través de la carga eléctrica con su campo, es decir, al fin y al cabo, con el resto del Universo¹³³; por otro lado, como hemos visto anteriormente, las mediciones son sensibles a los efectos de la propia medición y, por tanto, a la posición del observador. Otras investigaciones, de las que hablaremos en breve, sobre los estados de la materia en situaciones de desequilibrio extremo, han demostrado que los sistemas pueden organizarse espontáneamente a partir de las limitaciones del entorno, y volverse sensibles a factores, como la fuerza gravitatoria, por ejemplo, cuyos efectos habrían sido insignificantes en situaciones de equilibrio.

B. D'Espagnat presenta la relación entre complejidad y entorno en estos términos:

En la conciencia de la complejidad, la apreciación de los efectos del entorno, que es infinitamente ampliable, es un factor importante.

El cálculo demuestra que un sistema macroscópico no puede describirse exhaustivamente sin tener en cuenta su entorno. Incluso se ha demostrado que un grano de polvo perdido en el espacio interestelar interactúa de forma significativa con la radiación ("significativa" significa que, incluso para algunos problemas en los que este campo no aparece explícitamente, despreciar su existencia puede conducir a errores). El entorno, desgraciadamente, es ilimitado y, por tanto, de complejidad "infinita" (en nuestra jerga decimos que el número de sus grados de libertad es infinito o puede tomarse como tal). Tratar un sistema teniendo en cuenta rigurosamente el entorno es imposible en general (1990, p. 177).

Una de las principales características de la epistemología actual es la extensión de este tipo de problemas a todas las disciplinas. En las ciencias naturales (biología, etología, agronomía, etc.), conocemos los desarrollos del análisis ecológico, que estudia los organismos y los individuos en su relación con su entorno particular, así como su versión sociopolítica con el movimiento ecologista.

Pero son las propias ciencias las que los epistemólogos estudian ahora en su relación con el entorno. Bruno Latour y la nueva escuela de Antropología de la Ciencia, por ejemplo, muestran a través de la investigación histórica o etnográfica cómo las instituciones más respetables, los hechos científicos más "duros" o los objetos técnicos más funcionales son en realidad el resultado provisional de asociaciones contingentes y dispares (P. Lévy, 1990, p. 157). Y E. Morin escribe: *La pregunta "¿qué es la ciencia?" no tiene respuesta científica. El último descubrimiento de la epistemología anglosajona es que lo que es científico es lo que es reconocido como tal por la mayoría de los científicos. Esto significa que no existe un método objetivo para considerar a la ciencia como objeto de la ciencia y al científico como sujeto.* (1990b, p. 109)

Daré dos ejemplos que ilustran esta inscripción de las ciencias en su localidad y temporalidad. La primera se refiere a la ciencia económica, que, según J. Lesourne, se presenta actualmente como una *ciencia balcanizada*¹³⁴, porque funciona como un *ecosistema social que [...] se reorganiza constantemente* (1990, p. 29). La segunda se refiere a la lógica, de la que P. Lévy escribe:

¹³³ Según la teoría de Dirac, que fundó la teoría del campo cuántico.

¹³⁴ R. GALISSON utilizó la misma expresión en 1977 para describir el estado de la DLE.

De nuevo, la lógica es una tecnología intelectual anticuada basada en la escritura, no una forma natural de pensar. La inmensa mayoría de los razonamientos humanos no utilizan reglas formales de deducción. La lógica es al pensamiento lo que una regla de madera para trazar líneas rectas es al dibujo. Por ello, es poco probable que los trabajos de inteligencia artificial basados únicamente en la lógica formal logren una simulación profunda de la inteligencia humana. En lugar de una réplica del pensamiento vivo, la IA [Inteligencia Artificial] clásica o logicista ha construido en realidad nuevas tecnologías intelectuales, como los sistemas expertos (pp. 176-177).

2.2.1.8 El orden a partir del ruido

Durante mucho tiempo, la ciencia tuvo como objetivo descubrir el orden oculto del Universo, supuestamente perfecto e inmutable. Pero desde mediados del siglo XIX, cuenta E. Morin, *la historia de la ciencia moderna es también la historia de la irrupción del desorden en un saber que creía haberlo liquidado* (1990b, p. 197): son sucesivamente el descubrimiento del segundo principio de la termodinámica, principio de degradación irreversible de la energía por aumento del desorden molecular, que arruina la idea del movimiento perpetuo; el descubrimiento de los acontecimientos de puro azar en la mecánica cuántica, como hemos visto anteriormente; y finalmente, a escala del Universo, el descubrimiento del ruido de fondo y de la expansión de las galaxias, que hace de nuestro mundo el resultado de una explosión original, el "big bang". En la comprensión de la realidad, el desorden se ha convertido en algo tan ineludible como el orden.

La vida misma, que es por el contrario una construcción permanente del orden, se ha vuelto paradójica. Por lo tanto, era necesario hacer posible la aparición del orden a partir del desorden. En 1959, el cibernético Heinz von Foerster formuló su principio del *orden a partir del ruido*, que se opone al principio de la ciencia clásica, el *orden a partir del orden* (según el cual el orden natural obedece a las leyes naturales). Las "estructuras disipativas" han proporcionado efectivamente a los epistemólogos ejemplos de autoorganización de un sistema a partir de un entorno caótico. I. Prigogine e I. Stengers presentan así el ejemplo más conocido, la "inestabilidad de Bénard":

Una fina capa de líquido está sometida a una diferencia de temperatura entre la superficie inferior, que se calienta permanentemente, y la superior, que está en contacto con el entorno exterior. Para una determinada diferencia de temperatura, el transporte de calor por conducción, en el que el calor se transfiere por colisión entre las moléculas, se acopla al transporte por convección, en el que las propias moléculas participan en un movimiento colectivo. Se forman entonces vórtices que distribuyen la capa de líquido en "celdas" regulares. [...] ¿Cómo es posible? ¿Cómo puede el inmenso número de moléculas que componen la capa líquida abandonar el movimiento incoherente que era el suyo? ¿Cómo puede esta innumerable y caótica multitud adoptar un comportamiento coherente y diferenciado de una región a otra? ...] El sistema se organiza espontáneamente a partir de la restricción, en este caso, a partir del flujo de calor que lo mantiene alejado del equilibrio (1987, p. 52 y p. 60).

2.2.1.9 La autoorganización¹³⁵

Lo que se desprende de este experimento de Bénard es que un sistema complejo es capaz de autoorganizarse a partir de las agresiones aleatorias de su entorno (que, en la teoría de la información, representan un "ruido" frente a los intercambios de información dentro de un sistema organizado) por la razón de que es un sistema abierto. E. Morin saca las siguientes consecuencias epistemológicas de esta noción crucial de "*sistema abierto*":

La primera es que las leyes de organización de los seres vivos no son de equilibrio, sino de desequilibrio, captado o compensado, de dinamismo estabilizado. La

¹³⁵Sobre la autoorganización, véase también P. DUMOUCHEL, J.-P. DUPUY (dir.), *L'auto-organización. De la physique au politique*, Coloquio de Cerisy (10-17 de junio de 1981). París: Seuil, 1983.

segunda consecuencia, quizá aún más importante, es que la inteligibilidad del sistema debe encontrarse, no sólo en el propio sistema, sino también en su relación con el entorno, y que esta relación no es una simple dependencia, es constitutiva del sistema.

Por tanto, la realidad está tanto en el vínculo como en la distinción entre el sistema abierto y su entorno. Este vínculo es absolutamente crucial en los niveles epistemológico, metodológico, teórico y empírico (1990a, p. 32).

Para H. Atlan¹³⁶, el aprendizaje, y en particular el aprendizaje no dirigido, sólo puede concebirse a partir de dicha autoorganización. El aprendizaje a partir de la experiencia individual es realmente una paradoja, ya que la novedad absoluta, por definición, no puede integrarse en nuestro sistema cognitivo.

La paradoja puede resolverse si admitimos que es necesario un cierto grado de aleatoriedad para que se produzca un verdadero crecimiento, de modo que lo que se aprende y se adquiere sea realmente nuevo, y no una simple repetición de lo que ya se conoce. Desde este punto de vista, la novedad absoluta proviene del carácter indeterminado de los estímulos, que desempeñan así el papel de perturbaciones aleatorias del sistema al que afectan¹³⁷. La adquisición de nuevos conocimientos a través de la experiencia es, pues, un caso particular de aumento de la información por efecto del ruido (1979, pp. 169-170).

2.2.1.10 Cibernética y análisis sistémico¹³⁸

Es a partir del problema de la autoorganización de los conjuntos complejos que se desarrolló una primera cibernética de primera generación en los años 60¹³⁹, que trabajó sobre nociones tales como información, código, ruido, el *input*, el *output*, "caja negra", *retroalimentación* y homeostasis, y sobre problemas como la causalidad circular, la autorreferencia y el papel organizador del azar. Este primer enfoque cibernético será criticado en particular por olvidar las realidades humanas y sociales, así como por evacuar el problema de la complejidad al negarse a entrar en las "cajas negras". P. Dumouchel y J.-P. Dupuy describen cómo varios factores condujeron, a principios de los años 70, a la aparición de una cibernética de segunda generación: por un lado, la física, y luego otras ciencias, pusieron de relieve por ejemplo los fenómenos de autoorganización (cf. *supra* las "estructuras disipativas"), por otro lado el descubrimiento por la biología molecular del "programa genético", que tiene una característica notable: se programa a sí mismo, o, en otras palabras, *necesita los productos de su lectura y ejecución para ser leído y ejecutado* (1983, p. 16).

Con la segunda cibernética aparece la teoría de los sistemas, que propone una inversión de perspectivas, ya que el sistema nervioso central, por ejemplo, ya no se describe como una caja negra, sino como un *sistema autónomo y autoorganizado, corresponsable, en su interacción con el entorno, del proceso de construcción de la realidad. La filosofía de la segunda cibernética conduce hoy a un constructivismo radical* (S. Proulx, 1990, p. 197).

¹³⁶ Henri Atlan dio un ejemplo muy sencillo de creación de orden a partir del desorden, el del reloj automático, que fue diseñado para rodar permanentemente a partir de los movimientos aleatorios del brazo. Otro ejemplo de desorganización (esta vez provocada voluntariamente) reorganizada en su beneficio por un organismo, es la que proporciona el caminar de un hombre o un animal, que es una serie de desequilibrios compensados.

¹³⁷ Cabe señalar de paso que esta consideración constituye un argumento contra la rígida progresión colectiva en los cursos de idiomas (esto es historia antigua), pero también (y esto es historia presente) contra una organización *racionalizada* de los centros de recursos lingüísticos, que actualmente suscitan esperanzas que bien pueden resultar ilusorias. Digo "organización *racionalizada*"; por supuesto, no se trata de criticar una organización *racional* de estos centros.

¹³⁸ Sobre el análisis sistémico, véase también: B. WALLISER, *Systems and Models. Introducción crítica al análisis de sistemas*. París: Seuil, 1977.

¹³⁹ Entre los fundadores de la cibernética están W. Roos Ashby y Heinz von Foerster.

Según B. Walliser,

el concepto de sistema se forjó en torno a tres ideas esenciales:

- *la de un conjunto en relación recíproca con un entorno, asegurándole estos intercambios una cierta autonomía;*
- *la de un conjunto de subsistemas que interactúan, garantizándole esta interdependencia una cierta coherencia;*
- *la de un conjunto que sufre cambios más o menos profundos a lo largo del tiempo, pero que mantiene una cierta coherencia (1977, pp. 10-11).*

Y define la epistemología de esta corriente teórica y metodológica a partir de las siguientes tres preocupaciones esenciales:

- *el deseo, como reacción a las tendencias ultraanalíticas de ciertas ciencias, de restablecer un enfoque más sintético que reconozca las propiedades de interacción dinámica entre los elementos de un conjunto, dándole un carácter de totalidad;*
- *la necesidad, para diseñar y dominar conjuntos vastos y complejos, de desarrollar un método que permita movilizar y organizar los conocimientos con vistas a adecuar mejor los medios a los objetivos perseguidos;*
- *la necesidad, frente a la fragmentación y dispersión del conocimiento, de promover un lenguaje unitario que sirva de soporte para la articulación e integración de modelos teóricos y preceptos metodológicos dispersos en diversas disciplinas (ídem, Introducción, p. 9).*

El análisis sistémico, que hace hincapié en la organización y las interacciones de los elementos de cualquier sistema, ha desarrollado la técnica de la modelización, desde las tablas bidireccionales, los mapas, los diagramas, los gráficos, las matrices y otras representaciones esquemáticas, hasta los modelos informáticos que permiten realizar múltiples simulaciones. Esta última tecnología intelectual, según P. Lévy, está introduciendo en nuestra cultura una nueva relación con la verdad:

En la civilización de la escritura, el texto, el libro, la teoría seguían siendo, en el horizonte del conocimiento, posibles polos de identificación. Detrás de la actividad crítica, seguía existiendo una estabilidad, una posible unicidad de la verdadera teoría, de la buena explicación. Hoy en día, es cada vez más difícil que un sujeto contemple su identificación, incluso parcial, con una teoría. [...] Las teorías, con su norma de verdad y la actividad crítica que las acompaña, están dejando paso a los modelos, con su norma de eficacia y el juicio de idoneidad que preside su evaluación. El modelo ya no se escribe en papel, ese soporte inerte, sino que se ejecuta en un ordenador. Así, los modelos se rectifican y mejoran constantemente a medida que se realizan las simulaciones. A partir de ahora [...] tendremos que tratar con modelos más o menos pertinentes, obtenidos y simulados más o menos rápidamente, y ello cada vez más independientemente de un horizonte de verdad al que podamos adherirnos de forma duradera. Si cada vez hay menos contradicciones, es porque la pretensión de verdad disminuye. Ya no se critica, sino que se depura¹⁴⁰. (1990, p. 136)

En 1976, el cibernético Heinz von Foerster propuso una conjetura que se haría famosa, y que J.-P. Dupuy resume así:

Cuanto más conectados estén los elementos de una red de forma "trivial" –en el sentido de que están unívoca y rígidamente determinados por sus vecinos–, más trivial y predecible será el comportamiento global de la red para un observador

¹⁴⁰ "On débogue" en la cita francesa original ("We are debugging"). Es interesante observar que la evolución analizada por P. LÉVY proporciona un argumento a favor de un reenfoque de la DLE en la metodología y en contra del aplicacionismo lingüístico: al contrario de la teoría, *cuya función principal es explicar o aclarar un fenómeno, la simulación de los modelos numéricos sería más bien operacional, predictiva o incluso normativa. Proporciona una mejor respuesta a la pregunta "¿cómo?" que a la pregunta "¿por qué?".* (ídem, pp. 136 y 137).

externo, pero más "contraintuitivo" e incontrolable parecerá para esos observadores internos que son los elementos de la red. Por lo tanto, el autómatas colectivo parece estar dotado de autonomía con respecto a los autómatas individuales. La externalización del ser colectivo en relación con sus miembros crece como resultado, de modo que estos últimos ya no reconocen el producto de sus acciones. Por el contrario, la riqueza, la complejidad y la ambigüedad del vínculo social dan lugar a una sociedad que permanece relativamente opaca para el observador externo, pero en la que los miembros se reconocen a sí mismos. El sentido se transmite, aunque también para ellos, en la medida en que se colocan artificialmente en una situación de exterioridad en relación con su propia sociedad, el comportamiento de ésta les parece el de un ser dotado de vida propia (pp. 403-404).¹⁴¹

Esta "conjetura de von Foerster" ha tenido un impacto particular en la epistemología contemporánea por sus posibles implicaciones en las ciencias sociales, y por las relaciones que sugería entre las nociones clave de incertidumbre, complejidad y autonomía.

2.2.2. La epistemología compleja de Edgar Morin

La complejidad no es sólo pensar juntos lo uno y lo múltiple, es también pensar juntos lo incierto y lo cierto, lo lógico y lo contradictorio, y es la inclusión del observador en la observación.

E. MORIN, 1990b, p. 191.

Presentación

Por un momento, había pensado en escribir un capítulo titulado, como el anterior, *La reelaboración epistemológica en las ciencias humanas*. Pero la densidad de las citas o ideas extraídas de las obras del sociólogo y epistemólogo Edgar Morin, en el primer borrador, y un fuerte sentimiento de deuda hacia este autor, me hicieron reescribir este capítulo sólo sobre este autor.

La epistemología de Edgar Morin no puede resumirse en unas pocas páginas. No era ésa mi intención: no he olvidado, a pesar de la impresión que da el capítulo anterior, que mi tema es la DLE. Según la fórmula tradicional (pero nada retórica), las aproximaciones, confusiones, incoherencias y demás deficiencias de este capítulo sólo pueden ser, obviamente, obra mía. La bibliografía final enumera las obras de E. Morin que he utilizado: sólo puedo aconsejar a los lectores interesados en sus ideas que las consulten directamente.¹⁴²

Las ideas de E. Morin han tenido y siguen teniendo un gran atractivo para mí por al menos tres razones. La primera es que he reconocido en ellas, pero mucho más rigurosamente formuladas y argumentadas, algunas de las ideas clave a las que había llegado por mi cuenta como resultado de mi investigación sobre la historia de la DLE. La segunda es que la epistemología de E. Morin me parece especialmente fructífera para la reflexión actual sobre la didáctica de las lenguas. La tercera es que su obra, al igual que su epistemología, no está abierta como la puerta de una capilla sino como la de un molino (un molino que

¹⁴¹ H. ATLAN ve en esta paradoja una explicación del poder del *modelo judeo-griego*, transmitido por el modelo *cristiano-romano*, porque este modelo asegura un espacio de indeterminación - por lo tanto de libertad posible - a los individuos, lo cual, lejos de poner en peligro la cohesión social, por el contrario, asegura su eficacia (1991a, p. 35).

¹⁴² En este sentido, me gustaría señalar que *La Introducción al Pensamiento Complejo* (1990a) es bien digna de su título.

no deja de agitar nuevas ideas), y que su pensamiento es más propicio a la reflexión que a la devoción. No me sorprendió verle, en su discurso de clausura de un Coloquio de Cerisy dedicado enteramente a su obra¹⁴³, retomar como conclusión el consejo de Gide en *Les Nourritures terrestres: Maintenant Nathanaël jette mon livre...* (1990c, p. 268).

2.2.2.1 Ciencias exactas y humanidades

Todas las ciencias humanas se ven fuertemente afectadas por los cambios epistemológicos resumidos en el capítulo anterior (2.1). En primer lugar, porque en el pasado, y todavía en el presente para algunos de ellos, sus investigadores se han inspirado directamente en la epistemología científica vigente: basta pensar en los estragos causados por la doctrina positivista en psicología (cf. el behaviorismo) y en lingüística (cf. el distribucionalismo), para limitarnos a dos disciplinas con las que la DLE tiene necesariamente una estrecha relación, y de las que ha sufrido los errores (cf. las metodologías "científicas" y "universalistas" que querían ser la MAO y la MAV). En segundo lugar, porque las ciencias exactas rara vez han aportado, como en las últimas décadas, tantas perspectivas de renovación y enriquecimiento a las ciencias humanas:

La filosofía nunca habría podido concebir la formidable complejidad del universo actual, tal como lo hemos observado con los cuantos, los cuásares, los agujeros negros, con su increíble origen y su incierto futuro. Ningún pensador podría haber imaginado que una bacteria es un ser de tan extrema complejidad. Necesitamos un diálogo permanente con el descubrimiento. La virtud de la ciencia, que le impide hundirse en el delirio, es que constantemente llegan nuevos datos que la llevan a modificar sus visiones e ideas (E. Morin, 1990a, p. 97).

Por último, las propias ciencias exactas han descubierto recientemente los problemas de complejidad con los que las ciencias humanas, al menos las que no se habían dejado cegar completamente por el positivismo, habían tropezado constantemente debido a la naturaleza de su objeto:

Ahora bien, vemos hoy que hay una crisis de la explicación simple en las ciencias biológicas y físicas: así que lo que parecía ser los residuos no científicos de las ciencias humanas –la incertidumbre, el desorden, la contradicción, la pluralidad, la complicación, etc.–, forman ahora parte de una problemática general del conocimiento científico (E. Morin, 1990b, p. 165).

El momento actual se caracteriza, pues, por un reencuentro histórico entre las ciencias exactas y las humanidades en torno a los problemas fundamentales del conocimiento: "*Tanto la ignorancia como los conocimientos resultantes del progreso científico arrojan una luz insustituible sobre los problemas fundamentales que llaman filosóficos*", escribe E. Morin (1990b, p. 23), pero es sorprendente ver cómo muchos científicos, a la inversa, redescubren los grandes problemas filosóficos: "*Las grandes cuestiones científicas se han vuelto filosóficas porque las grandes cuestiones filosóficas se han vuelto científicas*" (E. Morin, 1986, p. 21).

2.2.2.2. El rechazo a la hipersimplificación

Una de las características de la epistemología compleja es precisamente el rechazo de lo que K. Popper denomina *hipersimplificación sistemática* (cf. *supra* pp. 78-79). Por supuesto, no se trata de cuestionar el proceso de simplificación como tal, porque corresponde al propio funcionamiento de la razón humana: lo que no se somete a ninguna operación de descomposición, separación, selección, reducción, jerarquización o modelización está irremediabilmente condenado a permanecer confuso; porque es indispensable para la intervención del hombre en la realidad y para la conducción de los asuntos humanos; porque, como hemos visto en los recientes descubrimientos de la física,

¹⁴³ *Argumentos para un método (alrededor de Edgar Morin)*. Coloquio de Cerisy [junio de 1986]. París: Seuil, 1990c.

sólo este proceso de simplificación, paradójicamente, permite, a través de sus fallos o de los límites que encuentra, poner de manifiesto la complejidad de las cosas.

Según E. Morin, lo que se puede criticar es tomar este proceso como un fin en sí mismo, negándose a considerar lo que no puede tratar, cerrando el pensamiento simplificador sobre sí mismo, confundiendo el producto simplificado de nuestro pensamiento con la realidad misma. En otras palabras, E. Morin mantiene la exigencia de la racionalidad, pero rechaza la racionalización, que define como *el sistema de ideas autojustificativas* (1990b, p. 135). *La racionalización*, escribe en otro lugar, *consiste en querer encerrar la realidad en un sistema coherente. Y todo lo que en la realidad contradice este sistema coherente se descarta, se olvida, se deja de lado, se ve como una ilusión o una apariencia* (1990a, p. 94)¹⁴⁴.

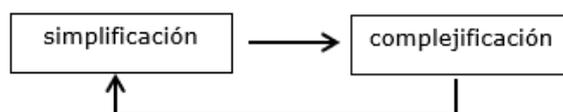
En esto, además, la racionalización es un proceso que se contradice a sí mismo, ya que *construye una visión coherente y totalizadora del universo a partir de datos parciales, de una visión parcial o de un único principio* (*ídem*, p. 145). Conocemos los estragos que tal planteamiento ha causado en la historia de la humanidad: *la racionalización puede, a partir de una proposición de partida totalmente absurda o fantástica, construir una construcción lógica y deducir todas las consecuencias prácticas* (*ibidem*)¹⁴⁵.

Sin embargo, la racionalidad debe tener en cuenta la complejidad:

Hoy, ante la avalancha de mitologías y racionalizaciones, se trata de salvaguardar la racionalidad como actitud crítica y voluntad de control lógico, pero con el añadido de la autocrítica y el reconocimiento de los límites de la lógica. Y, sobre todo, "la tarea es ampliar nuestra razón para hacerla capaz de comprender lo que, en nosotros y en los demás, precede y excede a la razón" (Merleau-Ponty). Recordemos que la realidad siempre supera lo racional. Pero la razón puede desarrollarse y volverse más compleja. "La transformación de la sociedad que exige nuestra época es inseparable de la autosuperación de la razón" (Castoriadis) (E. Morin, 1990b, p. 156).

2.2.2.3 El "paradigma de la complejidad"¹⁴⁶

Contra la simplificación sistemática, E. Morin propone un baluarte, la *racionalidad autocrítica* y *el recurso a la experiencia* (1990a, p. 97), y un proceso, la recursividad dialógica¹⁴⁷:



La simplificación: a) selecciona lo que interesa al conocedor y elimina todo lo que es ajeno a sus propósitos; b) computa lo estable, lo determinado, lo cierto, y evita lo incierto y lo ambiguo; c) produce un conocimiento que puede ser fácilmente procesado por y para la acción.

La complejificación, también al servicio de la eficacia de la acción: a) busca tener en cuenta el máximo de datos e informaciones concretas; b) busca reconocer e computar lo variado, lo variable, lo ambiguo, lo aleatorio, lo incierto.

¹⁴⁴ E. MORIN reconoce, sin embargo: *Es muy difícil saber en qué punto pasamos de la racionalidad a la racionalización; no hay límites; no hay señales de alarma* (1990a, p. 95).

¹⁴⁵ E. MORIN tiene un comentario *a priori* muy sorprendente sobre este tema, pero reflexionando es muy convincente: *la astrología no es el colmo de la irracionalidad, sino el colmo de la racionalización, es decir, del determinismo físico y de la exclusión del desorden* (1990b, p. 196).

¹⁴⁶ Título del capítulo 3 de la *Introducción al pensamiento complejo* (1990a), pp. 77-104.

¹⁴⁷ Volveremos más adelante a la definición precisa del principio dialógico (pp. 90-91) y del principio recursivo (pp. 91-92).

La misión vital del conocimiento implica, pues, la doble exigencia, contradictoria y complementaria, de simplificar y complejificar (1986, pp. 63-64).

De ahí la siguiente definición de lo que sería un "paradigma de la complejidad":

Sería un paradigma basado en la unión de la distinción, necesaria para concebir objetos o fenómenos, y la conjunción, necesaria para establecer interrelaciones y articulaciones. No reduciría lo complejo a lo simple, sino que integraría lo simple en lo complejo. Un paradigma de complejidad sería aquel en el que no es la lógica la que controla el pensamiento, sino el pensamiento el que controla la lógica (1991a, p. 292).

2.2.2.4 El rechazo a la unidimensionalidad

La crítica a la parcelarización del conocimiento es uno de los temas principales de E. Morin. Recuerda con humor una de las cuestiones que están en juego en las universidades y centros de investigación científica, bien conocida por los entendidos:

Acabamos con un cerco disciplinario, hiperdisciplinario, en el que cada persona, por supuesto, es dueña de un exiguo territorio y compensa su incapacidad para pensar en los territorios de los demás prohibiendo estrictamente que los demás entren en el suyo. Sabemos que los etólogos han reconocido este instinto de propiedad territorial en los animales. En cuanto entra uno en su territorio, los pájaros graznan, los perros ladran, etc. Este comportamiento mamífero ha disminuido mucho en la especie humana, excepto entre los académicos y los científicos (1990e, p. 74)¹⁴⁸.

Pero sobre todo, E. Morin analiza las consecuencias, es decir, el "neo-obscurantismo" que provoca en el hombre, un ser multidimensional por naturaleza:

Hoy en día, las grandes disyunciones y separaciones entre los campos de la ciencia –entre las ciencias naturales, entre las ciencias humanas– hacen que, por ejemplo, no podamos entendernos como seres culturales, psicológicos, biológicos y físicos. Nosotros mismos no podemos entender esta unidad multidimensional porque todo está desarticulado y dislocado (1990a, p. 74).

El pensamiento multidimensional, por el contrario, busca afrontar la complejidad manteniendo el vínculo entre los diferentes niveles de conocimiento como la teoría, la metodología, la epistemología, la tecnología, la experiencia y la práctica¹⁴⁹, y es este mismo tipo de discurso el que pretende mantener E. Morin. El discurso de Morin es *multidimensional, no totalitario, teórico, pero no doctrinal (la doctrina es cerrada, "autosuficiente", y por tanto insuficiente), abierto a la incertidumbre y a la superación; no ideal/idealista, sabiendo que la cosa nunca estará totalmente encerrada en el concepto, el mundo nunca aprisionado en el discurso* (1991, pp. 67-68).

2.2.2.5 El conocimiento de los límites del conocimiento

De hecho, no hay que confundir "complejidad" con "completitud":

El pensamiento complejo aspira a un conocimiento multidimensional. Pero sabe desde el principio que el conocimiento completo es imposible: uno de los axiomas de la complejidad es la imposibilidad, incluso en teoría, de la omnisciencia. [...] El

¹⁴⁸ Veremos más adelante, en el [capítulo 2.3.5](#) (p. 106), el muy similar análisis hecho por el historiador Paul Veyne de ciertas costumbres universitarias.

¹⁴⁹ Se observará que esta exigencia de multidimensionalidad es muy frecuente en el pensamiento contemporáneo. El biólogo F. V. VARELA escribió en su obra de 1980: *No abogo por la exclusividad, sino por un pluralismo medido. Un pluralismo que recuerda las acciones que lo llevaron a ver un tipo de sistema u otro, y que las superpone en una perspectiva más inclusiva. [...] La necesidad de una multidimensionalidad lúcida es el estilo que la biología y la investigación social imponen cada vez más a la ciencia* (p. 206). Y el sociólogo G. LIPOVETSKY cree que en el mundo de la incertidumbre y la complejidad, se necesitan individuos multidimensionales abiertos al cambio y a la comunicación (1992, p. 130).

pensamiento complejo está, por tanto, impulsado por una tensión permanente entre la aspiración a un conocimiento no parcelario y no reductivo, y el reconocimiento del carácter incompleto de todo conocimiento (1990a, Prólogo, p. 11).

La epistemología compleja de E. Morin pretende, pues, ser abierta y acogedora, en contraste con la "epistemología gendarme" de algunos, que la consideran como un *punto estratégico que hay que ocupar para controlar soberanamente todo el conocimiento, rechazar todas las teorías contrarias y darse el monopolio de la verificación y, por tanto, de la verdad (ídem, p. 67)*. La epistemología compleja, por el contrario,

es el lugar de la incertidumbre y del diálogo. En efecto, todas las incertidumbres [...] deben confrontarse, corregirse y dialogar entre sí, sin esperar, sin embargo, que se cierre la brecha final con un esparadrapo ideológico (íbidem).

La epistemología compleja debe, por tanto, relativizarse ella misma: por un lado debe incorporar la simplificación, como hemos visto, y por otro lado se abre a la incompletud: debe verse *como un principio de pensamiento que considera el mundo, no como el principio revelador de la esencia del mundo (ídem, pp. 136-137)*.

G. Bachelard, K. Popper y otros ya habían mostrado que el progreso de la ciencia se logra principalmente eliminando los errores en la búsqueda de la verdad. Lo que aporta la epistemología compleja, me parece, es que este progreso se hace también identificando los límites del conocimiento, y confrontando estos límites con nuevos modos de conocimiento. Así es como se ha avanzado recientemente en matemáticas con el estudio de los *fuzzy sets*, los conjuntos imprecisos, y en informática con el uso de la "lógica borrosa". Expresando una idea muy extendida entre los epistemólogos contemporáneos¹⁵⁰, E. Morin afirma que ahora es necesario trabajar asumiendo los límites del conocimiento:

*Hasta ahora, la ciencia ha sido capaz de eliminar la imprecisión, la ambigüedad y la contradicción. Ahora debemos aceptar una cierta imprecisión y una imprecisión cierta, no sólo en los fenómenos, sino también en los conceptos. [...] Debemos saber que, en las cosas más importantes, los conceptos nunca se definen por sus límites, sino a partir de su núcleo (1990a, pp. 48-50 y p. 98).*¹⁵¹

Por ello, E. Morin puede afirmar, paradójicamente, que la *epistemología compleja no tiene fundamento (1986, p. 24)*, en el sentido de que, a diferencia del positivismo lógico, tiene en cuenta el hecho de que no existe un fundamento cierto para el conocimiento:

Si la epistemología compleja tomara forma, constituiría, no una revolución copernicana, sino una revolución hubbleana en la epistemología. Hubble ha mostrado que el universo no tiene centro. [...] Así entendemos la revolución meta-copernicana que se necesita: la epistemología no es el centro de la verdad, debe girar en torno al problema de la verdad pasando de perspectiva en perspectiva y, con suerte, de verdades parciales a verdades parciales (íbidem).

2.2.2.6 El retorno del observador

E. Morin extrae las consecuencias epistemológicas de la crisis de la disyunción entre sujeto y objeto en las ciencias exactas contemporáneas. Lo que para él define también la epistemología compleja es *el retorno del observador a su observación (1991a, p. 289)*. Debemos ahora, dice, desarrollar *una racionalidad compleja que reconozca la subjetividad (1986, p. 176)*, concebir *una nueva mirada, es decir, una mirada sobre nuestra mirada (1990b, p. 183)*; critica ciertas ingenuidades de la sociología occidental de esta manera:

¹⁵⁰ Abraham A. MOLES, por ejemplo, le dedicó recientemente un ensayo completo: *Les sciences de l'imprécis (Las ciencias de lo impreciso)*. París: Seuil, 1990.

¹⁵¹ E. MORIN escribe que mientras que Thomas S. Kuhn ha abandonado entretanto su propio concepto de paradigma debido a su ambigüedad y vaguedad, por su parte lo retoma y lo mantiene precisamente por esta razón (1991a, pp. 212-213).

No sólo el sociólogo está en la sociedad; según la concepción hologramática¹⁵², la sociedad también está en él; está poseído por la cultura que posee. ¿Cómo podría encontrar el punto de vista solar, el punto de vista divino desde el que juzgaría su propia sociedad y otras sociedades? El error de la antropología a principios de este siglo vino de su occidentalismo racionalizador de observador inconsciente de su propio lugar en el desarrollo histórico y de su particularidad sociológica; ingenuamente se creía en el centro del universo y en la cumbre de la razón (1991a, p. 289).

También aquí el proceso debe ser dialógico, teniendo en cuenta tanto la necesidad de objetivación como la inevitable subjetividad: *la objetividad necesita un sujeto y el sujeto necesita la objetividad (1986, p. 176)*. Esta construcción subjetiva de la objetividad sólo puede tener lugar a través de la comunicación intersubjetiva, la confrontación y la discusión crítica, como ha ocurrido en las propias ciencias exactas: *es el desarrollo histórico de estos procesos intersubjetivos de objetivación lo que ha dado lugar a la esfera cultural de la objetividad científica (ídem, p. 211)*.

E. Morin llega así a plantear las "paradojas primarias del conocimiento":

- *El conocimiento objetivo se produce en la esfera subjetiva, que se sitúa en el mundo objetivo;*

- *el sujeto está presente en todos los objetos que conoce y los principios de objetivación están presentes en el sujeto;*

80

- *nuestra mente está siempre presente en el mundo que conocemos, y el mundo está de alguna manera presente en nuestra mente (1986, p. 211)*.

2.2.2.7 Los límites de la lógica clásica

E. Morin da otra definición de la complejidad: *la conjunción de conceptos que luchan entre sí (1990a, pp. 178-179)*. Mientras que en la lógica clásica *la contradicción era la señal de alarma que indicaba el error (ídem, p. 289)*, el pensamiento complejo es un pensamiento que se enfrenta a las contradicciones. El argumento principal que utiliza es, por supuesto, las conclusiones de Niels Bohr sobre los límites de la lógica en la determinación de la naturaleza de la partícula (cf. *supra* p. 75), pero también apela a una serie de predecesores en este ámbito:

Es lo que ya había indicado Pascal: "La fuente de todas las herejías es no concebir el acuerdo de dos verdades opuestas". Haciéndose eco de esto, Jung (Psicología y Alquimia): "Lo que no tiene ambigüedad ni contradicciones capta sólo un lado de las cosas". Haciéndose eco de nuevo de Scott Fitzgerald: "El criterio de una inteligencia de primer orden es la capacidad de la mente para funcionar mientras considera simultáneamente dos ideas opuestas. Y E. F. Schumacher: "Todo el problema de la vida económica -y, de hecho, de la vida en general- es que requiere constantemente la conciliación viva de opuestos que, en pura lógica, son irreconciliables" (ídem, pp. 182-183).

2.2.2.8 El método de la complejidad

La complejidad –escribe E. Morin– no tiene metodología, pero puede tener su método, que él define así:

El método de la complejidad nos pide que no cerremos nunca los conceptos, que rompamos las esferas cerradas, que restablezcamos las articulaciones entre lo desarticulado, que intentemos comprender la multidimensionalidad, que pensemos con la singularidad, con la localidad, con la temporalidad, que no olvidemos nunca las totalidades organizadoras (1991a, p. 296)

¹⁵² Cf. *infra* p. 90 la definición del principio holográfico.

Para ello, E. Morin propone aplicar los tres principios de dialogicidad, recursividad y holograma.

El principio dialógico

El principio dialógico –escribe E. Morin– consiste en poner en juego de forma complementaria nociones que, tomadas de forma absoluta, serían antagónicas y se rechazarían mutuamente. (1991a, p. 292)

Este principio ya era aplicado ya en la ciencia clásica, dinamizada en el pasado por múltiples dialógicas, por ejemplo entre el análisis y la síntesis, la imaginación y la verificación, la investigación individual y la discusión colectiva, o entre el empirismo y el racionalismo, con el vaivén entre *el procedimiento inductivo [que] estimula la observación, la búsqueda de correlaciones, el establecimiento de relaciones, y el procedimiento deductivo [que] asegura la coherencia teórica* (1991a, p. 176). También encontramos el principio dialógico en la cultura, donde la libertad individual es permitida por *el juego dialógico de los pluralismos, la multiplicación de las fallas y rupturas dentro de las determinaciones culturales, la posibilidad de vincular la reflexión con la confrontación, la posibilidad de expresión de una idea, incluso heterodoxa (ídem, p. 20)*. También se encuentra, según E. Morin, en el funcionamiento del propio lenguaje:

La complejidad del lenguaje (del pensamiento, por tanto) se basa en un diálogo permanente de simplificación/complejificación. El lenguaje es productor de abstracción; esta abstracción es simplificadora, en la medida en que elimina los rasgos concretos, singulares y vividos de lo que aprehende; pero es complejificadora en el sentido de que crea una nueva esfera para el conocimiento, donde las palabras, convirtiéndose en nociones y conceptos, forman un "álgebra" que sustituye al componente isomórfico del objeto y hace llegar al conocimiento realidades abstractas, cualidades o propiedades como el triángulo, la pasión, la razón (1986, p. 121).

Es incluso el diálogo constante entre precisión y vaguedad lo que constituye, para la acción y el pensamiento reflexivo, la superioridad del lenguaje humano (y por tanto del pensamiento) sobre los lenguajes formalizados:

El pensamiento, como el conocimiento, lucha contra lo borroso y busca la precisión y la exactitud. Sin embargo, muchos fenómenos se superponen, interfieren y se entrecruzan, y muchas nociones indispensables no pueden tener una frontera precisa entre ellas: así, no puede haber ninguna frontera, salvo una convencional, entre el amor y la amistad, entre la colina y la montaña, entre el tamaño pequeño, mediano o grande. Así, el lenguaje debe utilizar calificativos vagos, nociones con límites imprecisos y verbos indeterminados, empezando por el verbo "ser". Estos elementos de vaguedad son como el material maleable y flexible que puede aglutinar nociones precisas y donde se pueden fijar. Es por ser una mezcla de precisión e imprecisión que el lenguaje ordinario conocido como "natural" tiene tanta riqueza. Permite que el pensamiento siga su camino a través de los pantanos de la vaguedad, sorteando las zonas de estancamiento o saltándolas (1986, nota 1, p. 183).

En este sentido, dice E. Morin, *el pensamiento es un dinamismo dialógico ininterrumpido (ídem, p. 182)*. Aplicado a la reflexión epistemológica, el principio dialógico prohíbe el cierre dogmático, obliga a pensar con la incertidumbre, la contradicción y los propios límites del pensamiento, a concebir el progreso del conocimiento como una progresión mutua entre el conocimiento y la ignorancia:

Tenemos que entender que la revolución hoy se juega no tanto en el terreno de las ideas buenas o verdaderas que se oponen en una lucha a vida o muerte a las ideas

malas y falsas, sino en el terreno de la complejidad del modo de organización de las ideas (1990a, p. 238)¹⁵³.

Los profesores, como vimos supra en el capítulo 1.1.1, aplican espontáneamente el principio dialógico al gestionar las dobles limitaciones a las que se enfrentan mediante técnicas contradictorias: por ejemplo, tendrán que conseguir que los alumnos hablen en un momento y que guarden silencio en otro; y a veces, simultáneamente, conseguir que algunos guarden silencio y otros hablen, o incluso conseguir que el mismo alumno guarde silencio y hable al mismo tiempo¹⁵⁴.

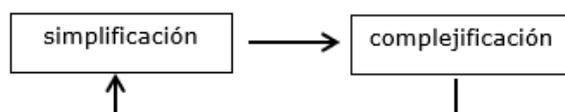
El principio recursivo

Este principio implica un tipo de proceso, denominado "bucle recursivo" o "recursividad organizativa" o "recursividad rotativa", en el que los productos y los efectos son al mismo tiempo causas y productores de lo que los produce (1990a, p. 99). Así, una visión del mundo está determinada por los principios de un paradigma, pero ella a su vez los determina. La relación entre el individuo y la sociedad proporciona otros ejemplos de tales procesos: el individuo es un *producto del proceso reproductivo y un reproductor*, y la sociedad es *producida por las interacciones entre los individuos, pero, una vez producida, retroactúa sobre los individuos y los produce* (ídem, pp. 99- 100).

La idea recursiva –escribe E. Morin– *es, pues, una idea que rompe con la idea lineal de causa/efecto, producto/productor, estructura/superestructura, ya que todo lo que se produce vuelve a lo que lo produce en un ciclo que es en sí mismo autoconstituyente, autoorganizador y autoprodutor* (1990a, pp. 99-100)¹⁵⁵. La recursión (o "recursividad") se distingue según E. Morin de la retroalimentación o *feed-back*, como D. Bounoux lo explica claramente:

La "retroalimentación" es una toma de información en el efecto o salida de un fenómeno para relacionarla con su causa; la recursión es una reentrada global, tanto energética como informativa, del efecto a la causa, como en el "ejemplo tan puro del remolino", o el famoso dibujo de Escher de una mano dibujando una mano. La característica de estos dispositivos circulares es que no pueden ser "puntuados" por una jerarquía de la causa y del efecto (1990, p. 27).

A diferencia de la dialéctica clásica, en la dialógica de E. Morin no hay una superación de la contradicción, sino, en cierto modo, una utilización positiva de la competencia entre las dos nociones al ir constantemente de una a otra en lo que él llama un "bucle recursivo" entre las nociones contradictorias, como el que he presentado anteriormente:



La epistemología compleja debe, pues, esforzarse por captar en ese bucle recursivo todas las nociones antagónicas que la ciencia encuentra en la búsqueda del conocimiento:

Por lo tanto, es inútil tratar de fundar el conocimiento en el Espíritu o en lo Real. El conocimiento no tiene fundamento, en el sentido literal del término, sino que tiene varias fuentes y nace de su confluencia, en el dinamismo recursivo de un bucle en

¹⁵³ Esta idea de la relatividad de la noción de "verdad" es definitivamente una de las grandes ideas de la epistemología contemporánea. Cf. igualmente, en el presente libro, las citas de P. LÉVY (supra p. 81) y de P. VEYNE (como exégesis de esta segunda parte, supra p. 46).

¹⁵⁴ Un profesor de idiomas puede tener que decirle a un estudiante (lo he oído): ¡Cállate y dame una frase con tal estructura!

¹⁵⁵ Volvemos a encontrar la idea de recursividad como base de la autonomía organizativa por parte del biólogo F. V. VARELA utiliza: decimos que *un sistema autónomo es operativamente seguro si su organización se caracteriza por los procesos: a) que dependen recursivamente unos de otros para la generación y realización de los propios procesos, y b) que constituyen el sistema como una unidad reconocible en el espacio (el campo) donde existen los procesos* (1980, p. 86).

el que surgen juntos sujeto y objeto; este bucle pone en comunicación mente y mundo, inscritos uno en el otro, en una coproducción dialógica en la que participa cada uno de los momentos del bucle (1986, p. 211).

Veremos más adelante (en el capítulo 2.4.3) cómo el principio recursivo se aplica a problemas esenciales de la DLE como la relación entre tradición e innovación, o la concepción de la noción de "situación" al mismo tiempo como una limitación, un dato y un constructo.

Me parece bastante significativo encontrar los principios dialógicos y recursivos implementados –sin duda inconscientemente– por V. Cousin. É. Bréhier, quien, como buen filósofo de su tiempo, sólo ve en el movimiento general de su pensamiento ecléctico el signo de una "doctrina inconsecuente" y no, como podemos analizar ahora, la característica de un enfoque de la comprensión de la complejidad, lo critica así:

A imitación de sus modelos alemanes, [V. Cousin] ve en los sistemas los productos necesarios de la mente humana, encadenados según una ley; la mente, sujeta a los sentidos, adopta primero el sensualismo, que la lleva al materialismo; luego su desconfianza en los sentidos la lleva al idealismo; sus dudas sobre la realidad la llevan al escepticismo; pero su necesidad de certeza, que no puede ser satisfecha por la razón, la lleva al misticismo; este desarrollo en cuatro fases vuelve a empezar sin fin. Podemos ver lo difícil que es captar, en este movimiento circular, un progreso hacia un estado estable y, sobre todo, en estas fases sucesivas que se excluyen unas a otras, unas características que podrían componer un todo (1932, p. 666).

El principio holográfico

El tercer principio de la epistemología compleja de E. Morin es el principio hologramático. *En un holograma físico –explica– el punto más pequeño de la imagen del holograma contiene casi toda la información del objeto representado. No sólo la parte está en el todo, sino que el todo está en la parte (1990a, p. 100).* En biología, por ejemplo, la célula contiene toda la información genética del organismo. En lingüística, cualquier frase, como nos recordaba Wittgenstein, remite por su contexto de enunciación a la totalidad de la cultura en la que se emitió. En la didáctica de la lengua, la más pequeña secuencia de clase plantea la problemática didáctica en toda su complejidad, y moviliza todas sus herramientas de análisis, todos sus enfoques, todas sus ciencias contributivas.

La aplicación simultánea de los principios dialógico, recursivo y hologramático permite superar, según E. Morin, la antigua oposición entre el reduccionismo, que sólo considera las partes, y el holismo, que sólo ve el todo. Morin, la antigua oposición entre el reduccionismo, que sólo considera las partes, y el holismo, que sólo ve el todo. En efecto:

En la lógica recursiva, sabemos muy bien que lo que adquirimos como conocimiento de las partes vuelve al todo. Lo que aprendemos sobre las cualidades emergentes del todo, todo lo que no existe sin organización, vuelve a las partes. Así que podemos enriquecer el conocimiento de las partes por el todo y del todo por las partes, en el mismo movimiento de producción de conocimiento (1990a, p. 101).

Personalmente, añadiría, entre los principios que conforman el "método de la complejidad" que me parecen necesarios para la DLE, el de la transversalidad (que no aparece explícitamente en la obra de E. Morin¹⁵⁶) y el del paso al metapunto de vista (que aparece en su obra, pero que no está clasificado explícitamente como uno de los principios de su "método de la complejidad").

El principio de transversalidad

Una de las formas de trabajar en un problema complejo sin abandonar la necesidad de coherencia es adoptar un punto de vista y unas herramientas ciertamente parciales, pero que permitan abordar el problema de forma totalmente transversal. Esto es lo que ya

¹⁵⁶ En los que yo estudié, por lo menos.

ocurrió durante la constitución de la DLE: métodos como el método activo son verdaderos métodos transversales, ya que pueden aplicarse en todas las actividades de enseñanza. Ésta me parece ser la principal función e interés de todas las ciencias que contribuyen a la DLE, a saber aportar puntos de vista también parciales pero al mismo tiempo coherentes y transversales.

El principio del paso al metapunto de vista

Recordemos el teorema de Gödel sobre los límites internos de la formalización matemática, y la demostración de Tarski sobre los mismos límites de cualquier sistema semántico o conceptual, que sólo puede explicarse plenamente recurriendo a un metasistema, que a su vez tendrá su defecto lógico, etc. (cf. *supra* pp. 72-73). E. Morin nos invita igualmente, frente a la incertidumbre y la contradicción incompresibles, a ir más allá mediante un movimiento de constitución de meta-sistemas sucesivos que permitan cada vez operar *una ampliación complejificadora del conocimiento* (1991a, p. 188):

Este término "meta" significa tanto integración como superación, afirmación y negación en el sentido de la Aufhebung hegeliana.

Para todo el pensamiento y toda la teoría, la noción de "meta" tiene un valor paradigmático, porque debe controlar necesariamente, como piedra angular, toda la teoría y todo el pensamiento.

El metapunto de vista complejo objetiviza el conocimiento (aquí, la teoría), es decir, lo constituye en un sistema de objetos, en un lenguaje de objetos. Como punto de vista crítico, desnuda, limpia y purifica la teoría, devolviéndola a sus componentes fundamentales, revelando su organización interna. Un punto de vista abarcador y constructivo, que integra y supera la teoría a través de la reflexividad, que elabora conceptos de segundo orden (que se aplican al conocimiento) (1991a, p. 202).

Veremos en el capítulo 2.4.4 cómo se pueden contemplar estos pasajes a los metapuntos de vista en la DLE.

La complejidad como reto

Para E. Morin, la complejidad no es una excusa para la pereza intelectual, sino un desafío permanente a la inteligencia; y la epistemología compleja no es una solución, sino una exigencia de confrontación permanente con el conocimiento:

Si el conocimiento es radicalmente relativo e incierto, el conocimiento del conocimiento no puede escapar a esta relatividad e incertidumbre. Pero la duda y la relatividad no sólo son corrosión, sino que también pueden convertirse en estímulo. La necesidad de relacionar, relativizar e historizar el conocimiento no sólo conlleva restricciones y limitaciones, sino que también impone fructíferas exigencias cognitivas (1986, p. 16)¹⁵⁷.

Conclusión del capítulo 2.2.

En los años ochenta, aparecieron las primeras referencias a la nueva epistemología científica entre los pedagogos franceses, como he intentado esbozar en este capítulo 2.2. En mi artículo de 1994(d), cité la referencia de A. De Peretti (1985) a la ley de la variedad requerida de Ashby para desarrollar una base teórica para la pedagogía diferenciada. Dos años más tarde, A. Moyne (1987) invocó a su vez el principio de incertidumbre de Heisenberg y el problema de la complejidad. No se trata de una moda intelectual. No es casualidad que los artículos de A. De Peretti y A. Moyne se ocupan de la pedagogía diferenciada: la complejidad de la enseñanza, de hecho, se debe en gran medida a las diferencias de estilos, niveles, motivación y estrategias de aprendizaje entre los alumnos

¹⁵⁷ E. MORIN (1990a, p. 127) se distancia del escepticismo radical y del relativismo de Paul Feyerabend. Sin embargo, me parece que los análisis de Feyerabend sobre el relativismo y el pluralismo cultural son difíciles de eludir en el debate actual sobre estos temas (véase, por ejemplo, *Adieu la Raison*. París: Seuil, 1989).

de una misma clase, y las estrategias de enseñanza sólo pueden responder a estas diferencias haciéndose más complejas ellas mismas.

Sería paradójico que los didactólogos del francés como lengua extranjera se atuvieran a una epistemología positivista ya abandonada por los científicos y los pedagogos, a pesar de que el EC, como hemos visto en los capítulos 1.3. y 1.4., les ha enfrentado de repente a un enorme aumento de la complejidad de su materia. Los recientes debates, tan apagados como surrealistas, sobre la legitimidad o no del recurso a la historia de la disciplina en el pensamiento de la EDL me llevan a pensar que algunos didactólogos aún no han despertado de lo que Castoriadis llamó en su día el *letargo epistemológico*.

2.3. Pensar el eclecticismo en la DLE

Nunca hay que tratar de definir las cosas importantes por unos límites. Los límites siempre son borrosos, siempre son interferencias. Pues, hay que tratar de definir el núcleo, y esta definición suele requerir macroconceptos.

E. MORIN, 1990a, p. 98.

Presentación

En este capítulo, antes de abordar las perspectivas de futuro de la DLE, me propongo presentar un cierto número de conceptos –algunos de ellos ya conocidos– que me parecen adecuados para el análisis de la complejidad del objeto de esta disciplina, partiendo de una descripción de su campo y del funcionamiento de éste. Siendo el eclecticismo actual de la DLE, en mi opinión, una respuesta espontánea a su reciente y brutal aumento de complejidad, he optado por partir de cinco pares de "macroconceptos" (utilizando la expresión de E. Morin en la cita colocada arriba como epígrafe de esta parte), que son fundamentales para la comprensión tanto del campo de la DLE como de su modo de funcionamiento. Se trata de los pares métodos/metodologías constituidas, metodologías constituidas/reflexión metodológica, reflexión metodológica/didáctica, teorización/práctica y, por último, diacronía/sincronía.

2.3.1. Métodos y metodologías constituidas

La historia de la DLE nos ha dejado la palabra "método" con tres significados diferentes, y la mayoría de los didactólogos siguen utilizándola de esta manera.

Una de estas acepciones es la de "material didáctico", como cuando se habla del "método" *Voix et Images de France*, el "método" *De Vive Voix* o el "método" *Archipel*. Este uso se generalizó en el siglo XIX entre los autores de libros de texto cuyo objetivo era la enseñanza práctica de la lengua oral: en su opinión, se trataba de diferenciar su producto de las "gramáticas" (término comúnmente utilizado hasta entonces) haciendo hincapié en la originalidad y la coherencia de la metodología propuesta. Con estas dos últimas connotaciones, me parece que esta palabra se sigue utilizando hoy en día para designar el material didáctico que se presenta como autosuficiente: un simple manual o un conjunto completo que incluye un libro del alumno, un cuaderno de ejercicios, una guía del maestro, casetes de audio y vídeo. En este caso utilizo el término "curso" (si se trata de un conjunto didáctico) o "libro de texto" (si el material consiste únicamente en el libro del alumno, posiblemente acompañado del cuaderno de ejercicios y de la guía del profesor).

En DLE, también se suele hablar del "método directo de principios de siglo", del "método audio-oral americano", o del "método audiovisual de CRÉDIF", aunque también encontramos la palabra "metodología" utilizada en este sentido. Esta última es la única que usaré por mi parte. He propuesto en otra publicación la siguiente definición: *conjunto*

de procedimientos, técnicas y métodos que ha demostrado ser capaz, a lo largo de un determinado período histórico y entre diferentes diseñadores, de generar cursos relativamente originales en relación con los anteriores y [relativamente, también] equivalentes entre sí en cuanto a las prácticas de enseñanza-aprendizaje inducidas (1988, p. 17).

La otra acepción común de "método", a la que reservaré el uso de esta palabra, es la de "forma de hacer". Un "método de enseñanza" corresponderá, pues, a un conjunto de procedimientos destinados a suscitar y mantener en los alumnos un determinado comportamiento o actividad de aprendizaje, de modo que siempre se puede parafrasear con la fórmula: "todo lo que un profesor puede hacer para...". Por ejemplo, el "método activo" se refiere a todo lo que un profesor puede hacer para fomentar y mantener la actividad de los alumnos en clase: variar frecuentemente las actividades y los materiales, elegir documentos interesantes, hacer preguntas, hacer que los alumnos trabajen en grupo, hacer jugar, etc. Vemos que esta noción de "método" es imprecisa, pero justamente por ello permite designar de forma suficientemente coherente actos y actividades didácticas extremadamente variadas y heterogéneas atribuyéndoles una misma finalidad común, y por ello ha constituido siempre, como herramienta intelectual para relacionar prácticas didácticas por lo demás muy eclécticas, un instrumento privilegiado de concepción metodológica. Esto se ve muy claramente en los metodólogos directos de los años 1900-1910, que construyeron su metodología en parte aplicando el principio directo (no pasar por el intermediario de la lengua materna) en el mayor número posible de actividades diferentes, e incluso extendiendo gradualmente el concepto a la enseñanza de la gramática (hacer que los alumnos comprendan los mecanismos gramaticales sin pasar por la presentación previa de la regla) y de la cultura extranjera (hacer que los alumnos descubran las realidades extranjeras y su literatura directamente a través de documentos auténticos, sin pasar por presentaciones o resúmenes escolares). Esto también se observa en su búsqueda de los medios más diversos para poner en práctica lo que llamaban el "método oral", que pretendía dar prioridad a la práctica oral de la lengua desde el principio del aprendizaje (descripciones del entorno inmediato, comentarios en tiempo real sobre acciones físicas realizadas por los alumnos en clase, "conversaciones" sobre listas de vocabulario, textos e imágenes, etc.)¹⁵⁸. Esto se puede ver en los medios que idearon para aplicar el método activo, que ya incluían la elaboración de periódicos, la correspondencia y los viajes escolares.

Me parece que debemos distinguir cuidadosamente, en lo que respecta a los "métodos", entre:

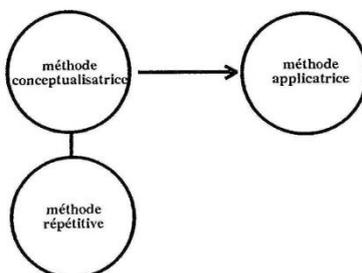
- por un lado, su principio básico único (por ejemplo, evitar el uso de una lengua extranjera, para el método directo; hacer hablar a los alumnos, para el método oral; suscitar y mantener el interés y la participación de los alumnos, para el método activo); es un principio transhistórico y transmetodológico (así, encontramos los tres métodos anteriores –directo, oral y activo– utilizados desde los preceptores del siglo XVI hasta el EC actual, pasando por las metodologías directa, audio-oral y audiovisual);
- y, por otro lado, su aplicación en determinados procedimientos, medios y actividades, su selección así como su articulación con otros métodos: éstas son, por el contrario, realizaciones históricas fechadas, que caracterizan de forma muy precisa las metodologías constituidas.¹⁵⁹

La metodología tradicional, en su versión escolar de finales del siglo XIX, se basa esencialmente en una articulación entre el método conceptualizador (comprensión de las reglas que rigen los mecanismos de la lengua) y el método aplicador (aplicación razonada

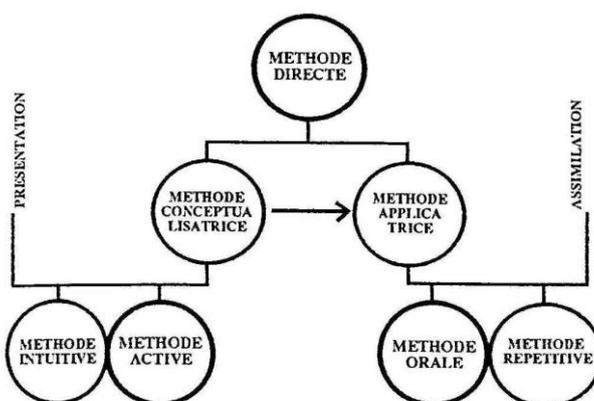
¹⁵⁸ Antes de que se prohibiera la traducción, también imaginaron la repetición oral sistemática de todas las traducciones escritas hechas por los alumnos.

¹⁵⁹ Muchos metodólogos y didactólogos franceses confunden constantemente entre estos dos niveles, lo que en mi opinión sólo puede conducir a graves distorsiones en su percepción de la evolución histórica de las metodologías constituidas.

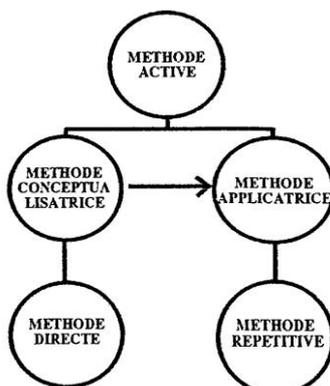
de estas reglas, en este caso en ejercicios de traducción). Pero, al contrario de lo que ocurrirá en el enfoque inductivo de la metodología directa, el método conceptualizador no se articula al método activo (ya que es el profesor quien presenta la regla); y se articula de manera aislada al método repetitivo (las reglas se aprenden de memoria):



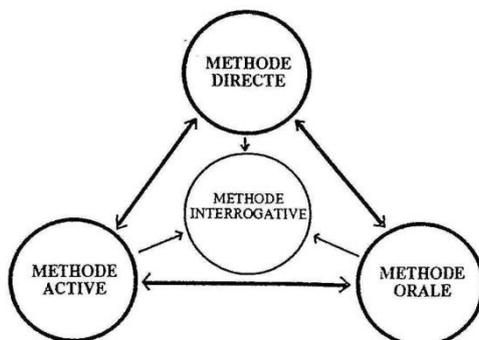
En la metodología directa, en cambio, el método conceptualizador se articula con el método directo y el método activo (en el enfoque inductivo, donde el profesor guía de cerca al alumno en su descubrimiento de la regla), y el método aplicador con el método repetitivo (en los ejercicios gramaticales intensivos en la lengua extranjera, realizados tras la explicitación de la regla en la fase conceptualizadora).



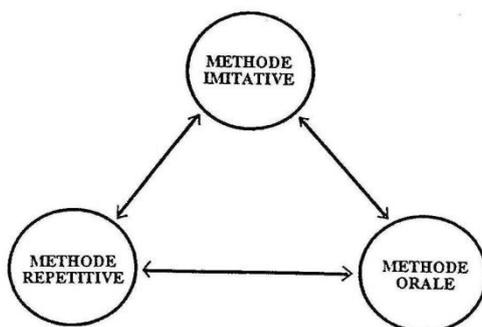
En el francés como lengua extranjera (FLE), a principios de los años 70, encontramos en las propuestas de "ejercicios de conceptualización gramatical" (cf. H. Besse, 1974) la articulación ya presente en la metodología directa entre el método conceptualizador y el método activo, pero la jerarquía entre ambos métodos se invierte: mientras que en el enfoque inductivo directo se da prioridad al método conceptualizador, siendo el alumno guiado de cerca para llegar rápidamente a la regla canónica en el momento decidido y en los términos elegidos por el profesor, en los ejercicios de conceptualización gramatical de los años 70, por el contrario, se da prioridad al método activo; así, son los alumnos los que deciden el momento y la terminología, y se invita al profesor a aceptar provisionalmente la regla, a la que los alumnos han llegado por sus propios medios aunque sea insuficiente, así como a dejarles aplicarla:



Del mismo modo, la metodología directa de principios de siglo puede describirse con la suficiente precisión como para distinguirla históricamente de todas las demás sobre la base de la mera articulación de los métodos directos, activos y orales implementados mediante el método interrogativo (el profesor lleva a los alumnos a responder directamente ellos mismos en la lengua extranjera a las preguntas que les formula) aplicado a la "lección de objetos", en las primeras etapas del aprendizaje, y a la lectura explicada de textos, posteriormente. Este núcleo puede representarse esquemáticamente como sigue:



Por último, la metodología audio-oral puede definirse como la puesta en práctica de una articulación entre los métodos imitativo, repetitivo y oral aplicados a diálogos y ejercicios gramaticales en lengua extranjera (el profesor lleva a los alumnos a imitar y repetir modelos orales de frases y estructuras)¹⁶⁰:



Así, en la fase de desarrollo de cada nueva metodología, se produce un doble movimiento paradójico de rechazo de ciertos métodos utilizados anteriormente (suprimiendo así ciertos tipos de actividad), y de sistematización de los métodos seleccionados (integrando así nuevos tipos de actividad). El paso de una metodología constituida a otra no implica por sí mismo ni un aumento ni una disminución del número y la diversidad de las prácticas recomendadas (y de hecho se han dado ambos casos en el curso de la historia); tampoco implica que el número de métodos rechazados sea cuantitativamente mayor que el de los métodos retomados de la metodología anterior (y la historia también da un ejemplo de ello, el del paso de la MD a la MAV); pero, por otra parte, corresponde siempre, en la mente de sus actores, a un período de oposición resuelta al eclecticismo, en la medida en que todas las actividades de enseñanza-aprendizaje deben justificar en lo sucesivo su perfecta coherencia con el nuevo sistema (paradigma + núcleo duro metodológico).

A nivel de la teorización de la nueva metodología por parte de sus metodólogos, se aprecia claramente un proceso de simplificación retórica¹⁶¹, lo que significa que para los profesores,

¹⁶⁰ Dado que el ejercicio estructural debe ser realizado por los alumnos sin referencia al significado y a la regla, habría (según la teoría audio-oralista) una simple "repetición" inmediata de los modelos estructurales, y no aplicación de una regla.

¹⁶¹ La experimentación en sí misma está totalmente subordinada a esta lógica: no se trata de validar o invalidar las elecciones iniciales, sino de determinar las modalidades de su aplicación práctica. Por consiguiente, el término "experimentación" es un abuso (de interés propio) del lenguaje, y en realidad es la "tecnologización" a la que debería hacerse referencia en este caso.

la transición de una metodología a otra se siente tanto o más como un fenómeno de prohibiciones (de prácticas establecidas) que de propuestas (de nuevas prácticas). Una de las explicaciones (y justificaciones) de esa "resistencia al cambio", que muchos formadores deploran con tanta fuerza entre los profesores, es el hecho de que sus propuestas de innovación se presentan generalmente como si tuvieran que ser objeto de prácticas sistemáticas y exclusivas en el aula, por lo que los profesores consideran que empobrecen sus propias prácticas. Creo en efecto que la ley de Ashby no debe considerarse sólo desde la perspectiva de la formación, como hace A. de Peretti (cf. *supra* p. 54). Desde la perspectiva opuesta de la práctica pedagógica, esta ley sugiere que los profesores tienden naturalmente a desarrollar una gran variedad de modos de acción frente a las complejas situaciones a las que se enfrentan; una variedad mucho mayor, en cualquier caso (y aquí la historia de la DLE valida la ley del cibernético), que la que pueden proponer los formadores, cuya lógica puramente innovadora ha sido, por el contrario, hasta ahora, de reducción y sistematización.

Sin embargo, como objeto histórico, una metodología constituida no puede reducirse sólo al nivel de la elaboración retórica inicial (que en otra publicación he propuesto llamar el nivel del "proyecto"), porque esto sería reducirla a una abstracción¹⁶², y conceder un privilegio injustificado a este nivel sobre los otros dos, el de la elaboración de materiales y el de las prácticas efectivas de enseñanza-aprendizaje en el terreno. Una concepción compleja de lo que son las metodologías constituidas requiere que tengamos en cuenta *simultáneamente* estos tres niveles, así como las distorsiones que aparecen entre ellos.

En un artículo de 1990(a), he ilustrado esta necesidad con el ejemplo de los ejercicios estructurales, que, según la teoría behaviorista estándar, establecían inmediatamente un reflejo lingüístico condicionado, independiente de cualquier referencia al significado y de cualquier comprensión del mecanismo gramatical, entre los estímulos y las reacciones verbales. En los materiales didácticos correspondientes, sin embargo, estos ejercicios aparecen más modestamente como ejercicios de entrenamiento intensivo en estructuras gramaticales sin referencia explícita a las reglas¹⁶³. En las prácticas de aprendizaje, por último, la experiencia demostró una y otra vez que algunos alumnos las utilizaban, o las utilizaban sucesivamente, como ejercicios de conceptualización (intentaban comprender la regla sobre la que se habían construido los ejercicios), de aplicación (intentaban aplicar las reglas que habían comprendido) o de entrenamiento (intentaban reutilizar las estructuras liberándose progresivamente de la representación mental de las reglas): los otros dos métodos que aparecieron en consecuencia en este nivel de las prácticas fueron precisamente los métodos llamados "tradicionales" que los diseñadores de este tipo de ejercicios creían haber evacuado, a saber, los métodos de conceptualización y de aplicación; ningún alumno, como se reconoce ahora, "automatizó" realmente las estructuras en el sentido y por los medios previstos por estos teóricos.

Históricamente –y ésta es una tesis que ya he defendido en mi *Historia de las Metodologías*, los ejercicios estructurales son al mismo tiempo lo que sus teóricos quisieron hacer con ellos, lo que los diseñadores de materiales hicieron con ellos y lo que los alumnos hicieron con ellos, así como las distorsiones que se pueden identificar entre estos tres niveles. Del mismo modo, hay que tenerlos en cuenta simultáneamente al describir cada una de las metodologías. No hay más necesidad de jerarquizar estos niveles que la de jerarquizar, como se ha hecho demasiado recientemente en el EC, entre la enseñanza y el aprendizaje.

Mi hipótesis es que, para la mayoría de los profesores, el nivel funcional de coherencia no es el de las metodologías, que es demasiado abstracto y demasiado sistemático (y, por lo tanto, demasiado reductor), sino el de los métodos, y que es esencialmente en este último nivel donde complejifican sus prácticas, tomando prestados métodos listos para usar de

¹⁶² Inclusive, una vez más, teniendo en cuenta la posible experimentación: sus condiciones, y por lo tanto sus resultados, no tienen nada que ver con las exigencias de la generalización, el cual requiere una lógica distinta e incluso parcialmente diferente.

¹⁶³ En otras palabras, como hemos visto anteriormente, estos ejercicios se reducen a la aplicación conjunta de los métodos repetitivo, imitativo y oral la enseñanza de la gramática.

diversas fuentes (metodologías establecidas¹⁶⁴, pero también su experiencia como ex alumnos, sus observaciones de colegas, su lectura de libros y artículos didácticos...), y luego variando su selección y sus combinaciones para adaptarse a sus situaciones de enseñanza. En este sentido –pero sólo en este sentido– es correcto decir que todo buen profesor "elabora su propia metodología". Aquí encontramos una idea fundamental del pensamiento complejo, a saber, que debemos pensar a partir de un número limitado de conceptos simples, pero cuyas combinaciones y articulaciones pueden ser infinitamente variadas. También encontramos, por otra vía, el reciente llamamiento de Richerich a la constitución de una "didáctica de la navaja suiza" o "del reloj Swatch":

Sueño, por tanto, con un material didáctico, diseñado a partir de unos pocos principios sencillos, pero diversificado de tal manera que cada profesor y cada alumno pueda utilizarlo según sus recursos y necesidades personales (1992, pp. 45-46).¹⁶⁵

Si examinamos las diferentes metodologías que se han desarrollado desde hace un siglo en Francia con la idea de aislar un número mínimo de los elementos más simples posibles que puedan dar cuenta, mediante múltiples combinaciones y articulaciones, de un número máximo de los fenómenos más complejos posibles¹⁶⁶, podemos llegar, por ejemplo, a un modelo de este tipo, que presenta las diferentes actividades de aprendizaje que se pueden proponer en clase:

ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE

Niveles	Métodos
1. memorización	repetición/reproducción ¹⁶⁷
2. comprensión	conceptualización/aplicación
3. automatización	estímulo/reacción
4. asimilación	reutilización/re--producción ¹⁶⁸

Este modelo permite abordar la descripción de las metodologías constituidas desde un ángulo diferente al del núcleo duro, para "variar los puntos de vista" sobre un mismo objeto, para "dar la vuelta al problema", como diría la epistemología compleja. En particular, muestra cómo algunas de estas metodologías tienden a simplificar el problema del aprendizaje: la MT favoreció la articulación entre los niveles 1 y 2 (en el aprendizaje de memoria y luego la aplicación de las reglas gramaticales); la MAO, el nivel 3 (en los ejercicios estructurales); y el EC, muy claramente, el nivel 4 (en las simulaciones, los juegos de rol y otras actividades comunicativas).

La mayoría de los términos utilizados en este cuadro, al igual que las denominaciones de los demás métodos mencionados anteriormente ("activo", "directo", "oral", etc.) son muy imprecisos, pero esta misma imprecisión permite, por un lado, seguir la evolución de las

¹⁶⁴ Los maestros de mi edad han sido afortunados (este es uno, en la reflexión y, literalmente, en la *experiencia*), de haber experimentado, si no practicado, al menos tres de ellos: AD, MAV y CA.

¹⁶⁵ Cuando R. RICHTERICH pide *dos o tres principios simples pero científicamente establecidos*, yo soy, por otro lado, muy escéptico (la investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de idiomas sólo puede conducir a una mayor complejidad en el futuro) y sobre todo muy preocupado (ya me imagino los errores dogmáticos que se apoyarían y los estragos autoritarios que causarían tales principios). A diferencia de Richerich, considero, partiendo de las ideas de la epistemología compleja, que la simplicidad de los principios básicos sólo puede ser positiva en un marco claramente relativista y pragmático, ya que sólo ella autoriza la complejización desde esta base mediante combinaciones y conexiones plurales y diversificadas.

¹⁶⁶ Y no, como sucede con demasiada frecuencia en la DLE, hacer más complejas las propuestas hechas a los profesores desde el principio, acumulando referencias y desarrollos teóricos.

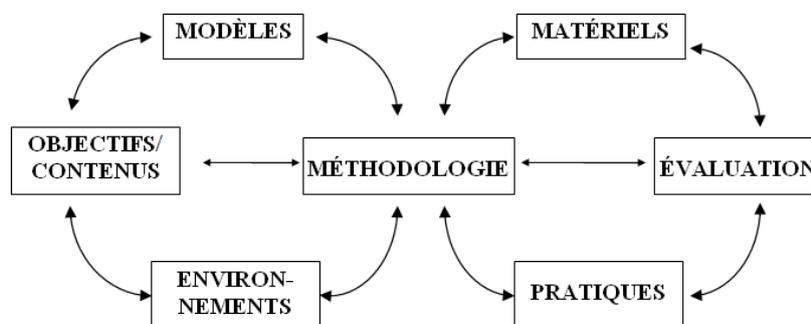
¹⁶⁷ "Reproducción" en una sola palabra, en el sentido de restitución idéntica, como en la recitación de memoria.

¹⁶⁸ "Re-producción" en dos palabras, en el sentido de producir un nuevo mensaje, como en la expresión personal en una situación de comunicación auténtica.

concepciones de la actividad correspondiente a lo largo de la historia¹⁶⁹ y, por otro, ofrecer a los profesores un marco interpretativo lo suficientemente amplio y flexible para que puedan encontrar su lugar en él desde el principio. Si se tiene en cuenta la nueva situación ecléctica, la formación continua debe partir esencialmente de las prácticas y representaciones existentes de los profesores, y los didactólogos deben, como ya hicieron los filósofos analíticos para la filosofía de la acción, Wittgenstein para la filosofía del lenguaje o Grice para la lógica (cf. *supra* p. 73), rehabilitar el lenguaje y las prácticas ordinarias¹⁷⁰. Si el fundamento wittgensteiniano por excelencia es la vida cotidiana ordinaria de los seres humanos, las prácticas llamadas "de sentido común", las creencias que permiten que la vida continúe (E. Morin 1991a, nota 1, p. 206), una de las tareas prioritarias de la DLE debe ser también describir las prácticas de enseñanza llamadas "de sentido común" y las creencias que permiten a los profesores seguir enseñando.

2.3.2. Metodologías constituidas y metodología

Las metodologías constituidas son objetos producidos por **la** metodología –usando esta palabra de esta forma, definida y singular, en el sentido de "pensamiento metodológico", de reflexión sobre cómo enseñar-aprender lenguas-culturas- cuando comienza a teorizar sobre sí misma y se constituye como doctrina. A continuación, retomo el esquema de la DLE ya propuesto *supra*, p. 35:



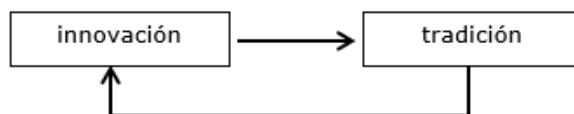
La metodología es, por tanto, un espacio de reflexión (de circulación/confrontación de ideas) y de construcción (de disposición fija de estas ideas). Utilizando una metáfora arquitectónica, diría que en esa encrucijada natural que constituye **la** metodología, aparecen edificios en el curso de la historia, cuyos materiales y arquitectura son característicos de una época. Pero el espacio no es ilimitado, ni los materiales aprovechables, de modo que cada metodología se construye en parte destruyendo el antiguo edificio para reutilizar sus materiales¹⁷¹. No hay más paradoja aquí que en la realidad concreta en la que se basa la metáfora: hay que destruir una metodología existente para poder reutilizar algunos de sus métodos de forma aislada; entre las metodologías constituidas, la ruptura es una condición de continuidad, y *viceversa*.

¹⁶⁹ Precisamente porque la mayoría de ellos surgieron bajo ese nombre. El concepto de "repetición" ha dado lugar así a elaboraciones históricas muy largas y complejas (cf. C. PUREN, 1988, pp. 160-162); la distinción entre "reproducción" y "re--producción" (cf. las dos notas anteriores) ha surgido sólo lentamente en la historia de la DLE, y la frontera entre los dos conceptos sigue siendo borrosa incluso en la MAV. Véase también, *supra*, pp. 95 y 96, la diferencia que aparece, después de que se agruparan inicialmente, ampliando en este caso el significado del término "conceptualización", entre dos tipos de "conceptualización", a saber, el enfoque inductivo directo y el nivel 2 de "conceptualización gramatical" en FLE, a principios del decenio de 1970.

¹⁷⁰ Será un ejercicio saludable de regreso a la realidad del terreno.

¹⁷¹ Continuando con la metáfora para ilustrar lo que debería ser un pasaje a un punto de vista **metodológico** (es decir, a un punto de vista didáctico), diré que el reto actual ya no es construir un enésimo edificio metodológico, sino identificar las limitaciones y reglas arquitectónicas de este tipo de edificio.

Lo mismo ocurre con todos los profesores, así que la formación continua debe concebirse ahora como un proceso dinámico en el que la ruptura y la continuidad, el cambio y la conservación, la innovación y la tradición están atrapados en un bucle recursivo:



Una vez más, es necesario gestionar de forma compleja el eclecticismo actual en la DLE y acabar con una visión reductora y unidimensional de la formación en la que sólo se considera el elemento de la innovación.

Por lo tanto, es necesario remitir a los formadores que se preguntan sin cesar sobre las razones de la "resistencia al cambio de los profesores", a la cuestión de las razones de su propia resistencia a la tradición, es decir, las razones por las que no son capaces de tener en cuenta las competencias establecidas de los profesores, tanto como las nuevas competencias que creen poder aportarles. Si quieren ser creíbles en sus propuestas de "focalización en el alumno" y de respeto a sus objetivos y "estrategias de aprendizaje", deben aplicar en sus propias prácticas de formación la focalización en los profesores en formación y el respeto a sus objetivos y "estrategias de aprendizaje". Vemos que el mecanismo recursivo, cuando empieza a funcionar en ámbitos indebidamente jerarquizados, provoca inevitablemente retrocesos de manivela... ¹⁷²

2.3.3. Metodología y didáctica

En el capítulo 1.1.2 he defendido la idea, que se refleja en el título de este libro, de que la DLE debe concebirse a partir de ahora, en una perspectiva de gestión compleja del eclecticismo, como una encrucijada en la que todos los caminos son posibles, y en la que, en particular, las relaciones entre la teoría (didáctica o metodológica) y la práctica (la enseñanza) pueden desjerarquizarse, porque no hay camino ni dirección establecidos. Lo que el esquema de la p. 35 (retomado en la página anterior) también pretende ilustrar, es que la metodología debe ser el espacio central de esta encrucijada, porque es el único lugar en el que los didactólogos, los diseñadores de cursos, los formadores, los profesores y los alumnos¹⁷³ pueden encontrarse **en igualdad de condiciones**, y porque es el único lugar en el que se pueden tener en cuenta simultáneamente todos los elementos del campo didáctico, es decir, en el que podemos tener una visión –y, por tanto, una gestión– verdaderamente complejas de la DLE.

La misma idea básica se encuentra en las reflexiones actuales de los "teólogos de la liberación" de América del Sur, a saber, que la gestión de los problemas complejos no puede hacerse sin una desjerarquización entre la teoría y la práctica y, en consecuencia, entre los actores correspondientes. De ahí sus propuestas estratégicas que tienen cierta homología con las que parece requerir el eclecticismo actual en la enseñanza de las lenguas, como el rechazo a la teología universalista romana, considerada inadecuada a las culturas, tradiciones, condiciones concretas y problemas específicos de las poblaciones de América Latina; o también la concepción de una pastoral que no se limite a tener en cuenta

¹⁷² En la época de la no-directividad, se puso en práctica una focalización efectiva en los profesores en formación, pero esta focalización se limitaba a la dimensión psicológica (las personalidades, actitudes y motivaciones de los profesores). Lo que ahora está en juego (sin abandonar esta primera dimensión, ni dar prioridad a la segunda) es integrar la dimensión profesional (las habilidades establecidas de los profesores en formación). ¡Que debería ser lo mínimo, después de todo, para un entrenamiento que se pretende profesional! Volveremos a este requisito actual de multidimensionalidad más adelante, a lo largo del capítulo 2.4.2.

¹⁷³ *Lo siento, pero sus propuestas no funcionan en mis clases, o son demasiado engorrosas para ponerlas en práctica* son argumentos de un profesor que deben ser considerados **tan poderosos** en el campo didáctico (pero no más poderosos: toda la dificultad está ahí) como los de un didactólogo que le diría a un profesor: *Lo siento, pero sus prácticas no están en línea con los últimos hallazgos de los lingüistas sobre la enunciación (o los neurocientíficos sobre la adquisición del lenguaje).*

las expectativas y necesidades de las poblaciones, sino que parta del *sensus fidelium*, de la conciencia cristiana que las comunidades se han creado a lo largo de los años.

De ahí también, como en la última obra del jesuita uruguayo L. Pérez Aguirre (1993), el desarrollo de temas que forman parte del paradigma ecléctico como la crítica a los efectos perversos de la lógica interna¹⁷⁴, el rechazo al cierre dogmático¹⁷⁵, el relativismo¹⁷⁶, la aceptación de la incertidumbre¹⁷⁷, la valorización del pluralismo¹⁷⁸, la centralidad de la experiencia concreta en la reflexión metodológica¹⁷⁹, y finalmente y sobre todo –desde la perspectiva que aquí me corresponde– la búsqueda de equilibrios fundamentales¹⁸⁰ y el eclecticismo de las fuentes¹⁸¹.

2.3.4. Teoría y práctica

Me parece esencial distinguir cuidadosamente tres tipos de actividad teorizadora en el campo didáctico.

–El primer tipo de actividad teorizadora es la metodológica: preparación de clases, diseño de enfoques, métodos, técnicas o procedimientos didácticos; elaboración de materiales didácticos (fichas, hojas de clase, manuales, cuadernos de ejercicios, guías didácticas, etc.); descripción y análisis de las prácticas didácticas.

–El segundo tipo de actividad teorizadora es didactológico (tomo prestada la expresión de Robert Galisson), y corresponde en mi opinión al estudio de las relaciones existentes (análisis) o por existir (propuestas) entre la metodología y los demás elementos del campo didáctico: objetivos, teorías aportadas, situaciones didácticas, etc. La actividad del didactólogo se sitúa, por tanto, en un nivel "metametodológico", que incluye naturalmente la comparación de diferentes metodologías en sincronía y diacronía. Así, el objeto de una evaluación metodológica son los resultados obtenidos por un profesor o por los alumnos; el objeto de una evaluación didáctica son los resultados obtenidos por una metodología. Una parte esencial de la actividad didáctica se sitúa también en el nivel "metadidáctico": la reflexión sobre la historia de la didáctica de la lengua y sobre la epistemología de la disciplina.

¹⁷⁴ *Lo que Jesús les reprochaba [a los farisinos] era una endiablada lógica interna: a fuerza de querer lograr la perfección y ser los mejores, llegaban a creérselo y a hacer creer a los demás que lo eran, cegándose a la realidad que era muy otra porque desbordaba esta meta por todos lados* (p. 31).

¹⁷⁵ *La postura cristiana no puede ser otra que la de repudiar como insostenible el maniqueísmo en cualquiera de sus expresiones* (cita de Miguel Rubo, p. 118).

¹⁷⁶ *Una Iglesia que se respete a sí misma debe conservar la conciencia de su propia relatividad. En lo más radical, ella debe recordar siempre que la crítica y la diversidad le son exigidas por el mismo Dios* (p. 25).

¹⁷⁷ *Recobrar la credibilidad implica que la Iglesia supere la dificultad teórica, como decía Karl Rahner, de la aceptación de que no lo sabe todo, después de pensar que lo sabía prácticamente todo, con la conversión y el baño de humildad que ello supone* (p. 31).

¹⁷⁸ *Necesitamos libertad en la teología: un solo Dios, un solo Señor, una sola fe; pero teologías diversas, estilos de pensamiento, terminologías, orientaciones diferentes, escuelas, tradiciones, investigaciones, universidades y teólogos y teólogas diferentes* (p. 38)

¹⁷⁹ *El giro metodológico, al ser hecha esa teología por mujeres, "pasa de una visión moral esencialmente estática, fundada en categorías preconcebidas, a una metodología dinámica que considera como central la experiencia, y de un modo especial, la de los más desfavorecidos"* (p. 141, con cita de M. HUNT).

¹⁸⁰ *Sin duda alguna, en las iglesias que nos describe el Nuevo Testamento se daba un equilibrio, entre institución y carisma, que no existe en la actualidad. Y no existe en la actualidad porque lo institucional y jerárquico ha asumido tal peso y tal importancia que, en la práctica, la comunidad de los fieles se reduce a una masa informe de consumidores de servicios religiosos* (p. 81).

¹⁸¹ *Tendrán también [los cristianos] que poner en práctica lo que recomendaba Pablo a los cristianos de Tesalónica: "Examinarlo todo y quedarse con lo bueno"* (p. 109).

–El tercer tipo de actividad teorizadora se plantea como objetivo, al igual que los otros dos, la problemática didáctica, pero toma prestadas sus herramientas y sus enfoques analíticos de otras disciplinas constituidas: psicología del aprendizaje, psicopedagogía, lingüística, sociología, etc. En la medida en que las actividades de teorización así definidas no dan, o no sólo dan, la problemática didáctica como objeto de análisis, sino como objetivo de intervención (es decir que para sus autores se trata de mejorar la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas y las culturas), entran *ipso facto* en el campo de la didáctica de las lenguas.

Soy consciente de que estas definiciones plantean tantos problemas como los que resuelven, pero la única cuestión interesante en este caso es si nos permiten volver a centrarnos en las cuestiones adecuadas, a plantear las preguntas correctas. En este caso, exigen que se discutan las siguientes ideas que subyacen:

a) Hay que distinguir entre el tipo de actividad real y el estatus socialmente reconocido: un profesor, es obvio, debe ser metodólogo (para no quedarse en mero aplicador mecánico), pero también didacta (para alejarse de sus propias concepciones y prácticas metodológicas), aunque se le siga considerando como profesor. Todos los que intervienen a un nivel u otro, permanente o puntualmente, en el campo de la didáctica son "didactas" en el sentido de que "hacen didáctica", pero no todos pueden (o quieren) reclamar el título de "didacta"¹⁸².

b) Hay que distinguir cuidadosamente entre aportar teorías y teorizar: como he dicho antes, los diseñadores de cursos y los profesores teorizan tanto como los "teóricos". No sólo porque tienen sus propias teorías explícitas o implícitas (sobre la descripción del lenguaje, sobre la concepción de los mecanismos mentales del aprendizaje, etc.), sino también y sobre todo porque tienen sus propias teorías sobre la manera de aprender¹⁸³. En la DLE, como en el conjunto de la sociedad francesa, se tiende a despreciar o incluso a ignorar lo que a veces se denomina, con razón, "inteligencia práctica", que corresponde sin embargo a una forma de actividad teorizante, al igual que la manipulación abstracta de los conceptos.

c) A cada tipo de actividad teórica le corresponden actividades prácticas: preparación de cursos, elaboración de materiales, cursos de formación, redacción de artículos, etc. No hay "practicantes", por un lado, y "teóricos", por otro, como nos quisieran hacer creer los que pretenden ser "practicantes" o "teóricos".

d) Tampoco hay "innovadores" por un lado, quienes buscarían constantemente la invención, el cambio y el progreso, "desarrolladores", que se encargarían de explotar las ideas de los primeros¹⁸⁴, y meros "ejecutores", que se contentarían con usar los productos de los segundos. Ésa es una concepción común y muy jerarquizada de la relación entre las actividades de los didactólogos o especialistas en otras disciplinas, las de los diseñadores de materiales didácticos y las de los profesores.

Como en toda visión jerárquica, se trata de una percepción reductora de la realidad. Así, cuantitativamente hablando, la gran mayoría de las horas dedicadas a la lingüística en DLE se han dedicado a la aplicación más o menos mecánica a nuevos corpus de técnicas

¹⁸² Otro ejemplo de noción muy imprecisa,... ¡pero que funciona!

¹⁸³ Sin embargo, limitarse a este aspecto de las cosas, como suele hacerse, sólo puede reforzar una concepción jerárquica de la relación entre la teoría y la práctica, ya que las teorías de referencia de los "practicantes" sólo pueden ser versiones cualitativamente inferiores -desde el punto de vista teórico, es decir- a las de los "teóricos".

¹⁸⁴ Esta actividad de desarrollo corresponde a lo que T. S. KUHN (1962) denomina "ciencia normal", que *nunca pretende arrojar luz sobre los fenómenos de un nuevo tipo, sino que se orienta hacia la articulación de los fenómenos y las teorías que el paradigma ya proporciona* (pp. 46-47). Esta noción ha sido criticada por algunas personas con respecto a las ciencias exactas (y luego abandonada por el mismo T. S. KUHN), pero me parece que es muy relevante para la lingüística y la lingüística aplicada.

analíticas ya desarrolladas en otros lugares (y en la mayoría de los casos por otros); los desarrollos de las teorías lingüísticas existentes han sido escasos, y no conozco ningún caso de verdadera innovación teórica. Lo que se ha pretendido –y conseguido durante años– es que unas meras **aplicaciones** a nivel lingüístico puedan considerarse como **innovaciones** en el diseño de materiales y prácticas de enseñanza. La llamada "lingüística aplicada" de los años 1960-1970 basó su legitimidad en este cambio de estatus (de aplicación a innovación) reivindicado únicamente a partir del cambio de disciplina (de la lingüística a la didáctica): en otras palabras, esta "legitimidad" se basó únicamente en una concepción jerárquica de sus relaciones. Toda la actividad científica se compone de innovación, desarrollo y aplicación. En este sentido, el "aplicacionismo" es inevitable y legítimo. Lo que ha sido y sigue siendo criticable en el aplicacionismo lingüístico, tal y como se impuso durante un tiempo en la DLE, es que estas aplicaciones se consideraron *de iure* como innovaciones didácticas, y que se consideraron *de facto* como las únicas innovaciones posibles. No es la actividad de los lingüistas aplicados la que es criticable, sino su monopolio, no sus producciones, sino sus pretensiones. Como cualquier monopolio y cualquier reivindicación de este tipo, además: hay que estar convencido de que las de los practicantes, o las de los diseñadores de materiales, o incluso las de los propios didactólogos, tienen o tendrían otros tantos efectos perversos si hubieran podido imponerse de esta manera exclusiva.

e) He recordado arriba que toda actividad científica es a la vez innovación, desarrollo y aplicación. Por eso es necesario afirmar con fuerza (porque es la fuerza de la evidencia) que siempre puede haber, que siempre hay efectivamente, y que siempre debe haber al mismo tiempo, innovación, desarrollo y aplicación en cada uno de los tres niveles didácticos, el de la didactología, el de la metodología y el de las prácticas. Así, las "recetas", tan despreciadas por algunos, son, en el momento de su descubrimiento, verdaderas innovaciones prácticas, y no veo por qué su interés y su eficacia desaparecerían sólo porque son aplicadas regularmente por muchos maestros: la gran receta de un gran cocinero, celebrada en su tiempo en la prensa especializada como un invento revolucionario, sigue siendo una gran receta aunque la reproduzca dos veces al día durante 20 años, y aunque la copien diez mil amas de casa dos veces al mes. El hecho de que estas "recetas" sean puntuales y aisladas es un argumento que no tiene tanto peso como antes, en estos tiempos de sospecha generalizada contra las coherencias globales y duras.

En Francia, tendremos por fin que dejar de confundir (o hacer que se confundan) las teorías contributivas con la teorización, el estatus académico con la dignidad epistemológica, y dejar de encerrarnos (y encerrar a los demás) en una distinción jerárquica y reductora entre teoría y práctica, distinción en la que demasiada gente encuentra demasiado fácil salirse con la suya: ciertos "teóricos", quienes ganan autovaloración y prestigio, y ciertos "practicantes", quienes ganan autonomía y tranquilidad. Estoy totalmente de acuerdo con el siguiente análisis de D. Gaonac'h, en la introducción de su libro de 1987 sobre la psicología del aprendizaje:

La fuerza de la representación militar de la relación entre la teoría y la práctica no es insignificante. Asegura a la institución universitaria en su ilusoria independencia científica, como si el desarrollo de conceptos y métodos no pudiera ser alcanzado por la dinámica de las prácticas sociales. Tranquiliza al pedagogo, que busca en la "ciencia" una garantía para unas prácticas que, de hecho, suelen estar impuestas por un conjunto de limitaciones mal formuladas; la característica dominante de estas prácticas es, sobre todo, responder lo mejor posible, es decir, de forma muy empírica, a exigencias de diversa índole y a menudo contradictorias. El papel ideológico de la teoría psicológica en su relación con la práctica pedagógica se pone rápidamente de manifiesto en cuanto se intenta aclarar o precisar las referencias teóricas de las opciones pedagógicas: a menudo es difícil determinar, entre las "aportaciones" teóricas vinculadas a la didáctica, cuáles son efectivas o reivindicadas a posteriori, fieles o deformadas, consentidas o constreñidas, explicitadas u ocultadas (pp. 6-7)

Ahora puedo retomar un argumento que algunos colegas ya me han planteado oralmente cuando les presenté mis ideas sobre el eclecticismo en didáctica: siempre habría existido en la historia de la didáctica un eclecticismo real, pragmático, entre los practicantes, y este eclecticismo siempre habría sido legítimo porque ellos se enfrentan permanentemente a la complejidad de los problemas y situaciones didácticas; mientras que por el contrario los teóricos, por la propia naturaleza de su actividad, siempre habrían buscado y deberían buscar construir una coherencia metodológica más o menos global (en forma de metodología constituida, o más restrictivamente en forma de enfoques o planteamientos constituidos), lo que exige de ellos simplificación y racionalización¹⁸⁵.

Este argumento no me parece admisible por dos razones. La primera, interna al propio argumento, es que ahora hay una novedad radical, a saber, que estos "teóricos" ya no quieren o no pueden construir una nueva coherencia metodológica global, es decir, que la problemática ecléctica, por primera vez (en FLE, al menos), se plantea también a su propio nivel. La segunda es externa al argumento, y tiene que ver con el hecho, analizado en los párrafos anteriores, de que siempre ha habido teorización –y por tanto simplificación y racionalización– a nivel de las prácticas en el aula. La historia de la Inspección general de las lenguas en Francia muestra claramente que puede haber un dogmatismo reductor inspirado en el pragmatismo, y que los profesores más rígidos en prácticas estereotipadas son los que han construido a su alrededor y entre ellos una red muy densa de justificaciones racionalizadoras.

2.3.5. Diacronía y sincronía

Una de las características esenciales del eclecticismo es su estrechísima relación con la historia: ya vimos al principio de este libro el proyecto de V. Cousin, que consistía en recoger todo lo bueno de todos los sistemas antiguos (postulado nº 2, cf. *arriba* p. 12). Este tipo de relación se puede encontrar hoy en día:

–a nivel de los materiales didácticos, con el surgimiento de un eclecticismo de adaptación y luego de principio, que toma la forma de una adopción consciente por parte de sus diseñadores de métodos, enfoques o precedimientos provenientes de las metodologías constituidas presentes y pasadas (cf. capítulo 1.1.2);

–a nivel de los didactólogos, entre quienes la exigencia de "focalización en el alumno" requiere –y la ausencia de una metodología dominante permite– una búsqueda de los medios o condiciones de una máxima variabilidad metodológica (cf. capítulo 1.1.3).

Este componente del eclecticismo y las preocupaciones disciplinarias son, en mi opinión, los dos factores esenciales del nuevo interés por la historia de la didáctica, y son también estos dos factores los que me parecen explicar las dos principales direcciones divergentes que tienden a tomar estas investigaciones.

En una de estas direcciones se prioriza el problema de la legitimación disciplinar de la DLE, es decir, su reconocimiento académico. Esto conduce a una tendencia a la erudición y al enciclopedismo que es muy legítima en sí misma, pero que corre el riesgo de recaer en ciertos defectos bien conocidos y muy criticados, pero aún firmemente arraigados, de la universidad francesa.

El primero de estos defectos, que me parece particularmente frecuente en la historia de la DLE, porque existe una gran tentación de confundir la legitimación disciplinar con la personal, es compartimentar esta historia en multitud de problemáticas, periodos y lugares separados bajo la apariencia de una necesaria especialización, pero en realidad como estrategia de constitución y defensa del territorio personal. He aquí lo que dijo el historiador Paul Veyne sobre este tema en su conferencia inaugural en el Collège de France en 1976:

¹⁸⁵ "Racionalización" en el sentido de sistematización de métodos, enfoques o procedimientos, y de su inclusión retórica en "un sistema de ideas autojustificadas", según la definición dada por E. MORIN (1990b, p. 135).

Nuestro mito del periodo histórico está sobredeterminado; tiene nada menos que tres raíces, en efecto. La primera es la defensa corporativa, la salvaguarda del coto de caza (o, más a menudo, de la dominación) o el jardín del sueño feliz. La segunda raíz son las convenciones de la profesión: para ser tomada en serio, para estar "en lo cierto", cualquier afirmación histórica debe presentar ciertos signos externos, que hagan presumir su cientificidad; si no los presenta, es sospechosa; el principal de estos signos externos es no salirse de la propia época: quien compare un hecho romano con un hecho chino, incluso para contraponerlos, será sospechoso de fantasía. ¿Por qué? Porque sabe latín, pero no chino, o viceversa. Y sobre todo porque, por una extraña ilusión, creemos que la historia no se repite; con el pretexto de que un hecho histórico es individual, imaginamos que es singular (pp. 37-38).

Frente a este énfasis en la singularidad irreductible del período en el que se han especializado, con el que algunos historiadores pretenden proteger su territorio (y para protegerlo de la manera más eficaz, hay que limitarlo al máximo), P. Veyne afirma que hacer historia es *determinar las invariantes, determinar las verdaderas realidades y los verdaderos mecanismos de la evolución histórica; es explicar científicamente esta evolución, en lugar de limitarse a relatarla de manera superficial e ilusoria* (p. 23). Y encuentro en las siguientes líneas, donde presenta su enfoque, una de las ideas de la epistemología compleja según la cual el progreso del conocimiento requiere el uso de macroconceptos cuya propia imprecisión de límites permite su confrontación con múltiples realidades y su discusión colectivamente:

Vivimos en una época de transición; muchas personas se conforman con "reconstruir el pasado" y contarlo de forma animada. Todavía no es un reflejo común conceptualizar, entregarse a esa fatiga intelectual que es comparable al esfuerzo de ver; todavía no es un reflejo deontológicamente obligatorio decirse, frente a lo que se estudia (ya sea el Congreso de Viena, la educación en el Grand Siècle o las actitudes frente a la muerte): "Bueno, ahora, tratemos de apartarnos un poco; tratemos de hacer la sociología, la teoría de todo ello. Porque todo esto debe estructurarse en cinco o seis conceptos, en unas cuantas variables, en un conjunto de leyes, en unas cuantas tendencias o en unas cuantas contradicciones, y mientras no haya puesto al descubierto estas articulaciones, no sabré cuál es realmente mi acontecimiento. A continuación, otros pondrán a prueba estos conceptos en otros periodos de la historia, pondrán en juego estas variables para tratar de reeditar otros acontecimientos y comprobarán si estas leyes o tendencias pueden formar un discurso coherente: es eso, una ciencia (pp. 24-26).

Es precisamente esa concepción de la investigación histórica la que necesita actualmente la DLE. Uno de los peligros del recurso ecléctico al pasado es contentarse con tomar prestados métodos, enfoques o planteamientos ya hechos, sin conceptualizar primero lo que en ellos es una invariante didáctica –y como tal puede sernos útil hoy– y sin separar y rechazar lo que en ellos es una cuestión de contingencias temporales y locales, y que no puede reutilizarse sin desfavorecer su causa. No se trata de instrumentalizar la historia – y las preocupaciones de los didactólogos deseosos de complejizar su gestión de la problemática ecléctica mediante un recurso razonado a la historia son legítimas desde el punto de vista de la propia ciencia histórica: *la historia –dice Paul Veyne– sólo existe en relación con las preguntas que le hacemos. Materialmente, la historia se escribe con hechos; formalmente, con una problemática y conceptos* (p. 9). No hay otra manera, me parece, de trabajar por medio de la investigación histórica para una verdadera legitimación disciplinar de la DLE, sino mostrar que su campo es lo suficientemente específico y coherente para que esta problemática y estos conceptos de los que habla P. Veyne sean igualmente instrumentos útiles para la explicación del pasado, el análisis del presente y las reflexiones sobre el futuro: en este sentido, sí, es necesario "instrumentalizar" la historia.

Esto es lo que hacen los profesores todo el tiempo, recurriendo a su experiencia personal o colectiva. Esto es lo que hacen ahora los diseñadores de materiales, preocupados por la diversificación metodológica. Esto es lo que ya hacen algunos historiadores extranjeros de la DLE, probablemente menos sensibles que los franceses a las preocupaciones de

legitimación académica o personal y a los bloqueos epistemológicos que provocan, y es la segunda dirección hacia la que se dirige la investigación histórica en DLE. Daré dos ejemplos, ambos de 1990.

La sueca Elisabeth Hammar abre una síntesis de los resultados de su investigación sobre "La historia de la enseñanza del francés en Suecia" en torno a la pregunta:

¿Por qué investigar en el campo de la historia de la enseñanza de idiomas? La respuesta a esta pregunta es doble, y la misma que para cualquier campo de investigación: en primer lugar, para satisfacer la insaciable curiosidad del hombre, y también para ver si los conocimientos adquiridos en el pasado no pueden utilizarse para resolver los problemas actuales. (p. 63)

Y termina este artículo, después de señalar que es difícil, en la mayoría de los casos imposible, obtener la documentación necesaria para crear la verdadera imagen de la enseñanza [en las aulas]¹⁸⁶, con una serie de preguntas que en realidad definen la agenda de investigación que ella asigna a la historia de la didáctica:

Hay que volver a las preguntas planteadas: ¿por qué investigar en este campo? La curiosidad puede exigir una visión completa, pero para que las generaciones futuras se beneficien del conocimiento, podemos concentrarnos en ciertos puntos y limitarnos a ellos. Por lo tanto, termino este documento con una serie de preguntas:

- *¿Es posible establecer qué métodos han funcionado mejor?*
- *¿Están estos métodos vinculados a un determinado contexto o son totalmente independientes de él?*
- *Si se pueden identificar los mejores métodos, e imponerlos a los profesores, ¿están éstos dispuestos o son capaces de seguirlos?*
- *Si no, ¿por qué no? ¿Qué hay que hacer para que lo hagan?*
- *¿Hay métodos que siempre han existido en el pasado y que se siguen utilizando, independientemente del método impuesto? Si es así, es posible que haya que estudiar detenidamente estos métodos para mejorarlos y desarrollarlos o, por el contrario, demostrar su ineficacia con razones válidas (p. 72).*

El segundo ejemplo procede de un artículo publicado en 1990 por Daniel Perramond, en el que hace un "Tableau de l'histoire des méthodologies de l'enseignement du français aux États-Unis dans *The French Review: 1927-1989*". Tras constatar, en la actualidad didáctica de este país, el eclecticismo metodológico sin ilusión que siguió al declive del método¹⁸⁷ audio-oral, [y el] escepticismo de los profesores ante los numerosos métodos actuales que pretenden haber encontrado a su vez la solución al problema de la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas (p. 114), concluye con estas líneas, que cito íntegramente:

*Este rápido repaso de los artículos publicados en *The French Review* desde 1927 hasta 1989 nos permite, pues, distinguir las grandes corrientes que han marcado la historia de la didáctica del francés como segunda lengua y descubrir, finalmente, el carácter relativamente complementario (y no contradictorio) de estas metodologías: los cambios de metodología no son, al fin y al cabo, más que una nueva "jerarquía de tareas" (Swaffar, Arens y Morgan, 1982), una jerarquía diferente de los objetivos del aprendizaje de la segunda lengua; cada metodología tiene sus ventajas y nos proporciona los mejores medios para alcanzar determinados objetivos prioritarios. El enfoque gramática-traducción pretende desarrollar el componente lingüístico (escrito) de la competencia comunicativa, el método directo y audio-oral el componente lingüístico (oral), el enfoque cognitivo el componente lingüístico oral y escrito, y el enfoque comunicativo los diferentes componentes de la competencia comunicativa.*

¹⁸⁶ Pero hemos visto que esto es casi tan difícil para la actualidad como para el pasado.

¹⁸⁷ En el sentido de "metodología", según mi terminología.

Este último, que nos parece el más ambicioso, el más exigente, requiere una larga paciencia; los profesores, las instituciones tendrán, por tanto, que decidir qué componentes y elementos de cada componente se van a priorizar en función de las necesidades de los alumnos y también del tiempo, de los recursos de que dispongan; a menudo habrá que elegir, y cada uno de los métodos revisados en este artículo puede ofrecer un conjunto de herramientas fiables para alcanzar los objetivos, necesariamente limitados, que cualquier profesor/aprendiz de una lengua extranjera tiene que fijarse (p. 114).

Uno puede no estar de acuerdo, por supuesto, en el interés del programa de investigación de É. Hammar o en el análisis de D. Perramond¹⁸⁸. Pero no cabe duda de que entre estas dos citas, con todos los postulados del eclecticismo filosófico de V. Cousin y el principio mismo de su método, encontramos claramente lo que algunos critican apresuradamente como una "instrumentalización" de la historia.

También sobre este problema, la reflexión en DLE no puede prescindir de la observación de la evolución de otras disciplinas. Aquí también me limitaré a algunos ejemplos ilustrativos, que tomaré de disciplinas que no pueden contentarse con reconstrucciones históricas eruditas, porque como disciplinas de intervención se enfrentan, como la DLE, a problemas de eficacia práctica.

En el ámbito de la pedagogía, el interés por el uso formativo de la historia de la disciplina es evidente desde hace algunos años. En mi artículo de 1991(a) he citado las siguientes propuestas de A. de Peretti sobre la atención a la diversidad ("pedagogía diferenciada", en francés):

Es importante formar a los profesores en el uso de herramientas de enseñanza diferenciada. Se trata de experimentar y evaluar una serie de enfoques y puntos de apoyo cuyas propiedades puedan ser analizadas y a partir de las cuales cada profesor pueda, tras la experimentación, construir su propia gama de instrumentos. Esta caja de herramientas, que se ofrece a la pericia individual, está constituida positivamente por el préstamo de elementos prácticos y teóricos de los diversos estudios y métodos principales de la pedagogía (1985, p. 29).

En economía, los historiadores siempre han tenido como objetivo la búsqueda de leyes y mecanismos que sirvan para la reflexión y la intervención presentes. Como señala Pierre Vilar en la conclusión de su libro sobre *El oro y la moneda en la historia* (París, Flammarion, 1974): *En el pasado como en el presente, [los historiadores] se esfuerzan por descubrir el sentido social y a veces político del problema monetario. Tal vez de este modo puedan, al mismo tiempo, concretando más a través del espacio, descubrir mejor los secretos -incluso los económicos- de los fenómenos monetarios, y el papel real del oro* (citado por S. C. Kolm, 1986, p. 212). Y lo que escribe S. C. Kolm en su libro sobre la *Filosofía de la Economía* (1986) me parece aplicable a la filosofía que debe ser la de la DLE:

En muchas cumbres del pensamiento económico, la historia está ausente o es irrelevante. ¡Ni hablar de los pensadores menores!

Más que el desacuerdo, en esta cuestión reina la ambigüedad. Para disiparla, hay que distinguir primero las dos formas tan diferentes en que el conocimiento del pasado afecta al conocimiento del presente y del futuro. Por un lado, los fenómenos presentes pueden depender de hechos pasados. Por otro lado, el análisis de los

¹⁸⁸ Personalmente no creo, por ejemplo, que haya métodos que *siempre han existido*, como parece pensar É. HAMMAR, ni, sobre todo, que sea necesario, si es así, *imponerlos*. Tampoco comparto la idea de D. PERRAMOND sobre el *carácter relativamente complementario (y no contradictorio)* de las diferentes metodologías del pasado (o más bien, creo que ellas son a la vez complementarias y contradictorias). En cuanto al proyecto de mejorar la enseñanza de los idiomas desde la didáctica misma, reactivando las metodologías antiguas, algunos didactólogos lo habrán juzgado sin duda ingenua. Pero también creo que mantener la motivación en la DLE (desde los didactólogos hasta los profesionales) requiere una cierta cantidad de (buena) ingenuidad. Y creo finalmente que hay críticos de esta ingenuidad que dan a sus autores la muy ingenua impresión de que están más cerca de la "verdad".

encadenamientos pasados revela leyes que pueden seguir siendo válidas. No confundamos las cicatrices de la historia con sus lecciones y repeticiones (p. 213).

Tampoco tiene ningún reparo epistemológico en hablar de las "lecciones de la historia", e imaginar que pueden utilizarse para la prospectiva: "*Las lecciones del pasado del sistema monetario internacional muestran cómo debe escribirse su historia futura*" (p. 261).

Tomaré un último ejemplo en el ámbito de la economía empresarial, con un artículo de A. Müller publicado en un número reciente (nº 80, mayo de 1992) de la revista *L'Entreprise*, del que se me perdonará la extensa cita siguiente:

El dominio de la tecnología es la obligación candente del momento.

¿Por qué? Es muy sencillo. La mitad de los productos que estarán en el mercado dentro de 5 años aún no existen. Y se fabricarán con métodos que no siempre conocemos. El coche ya se pega, los alimentos congelados se cortan con un chorro de agua y el ordenador gestiona el llenado de los yogures o la seguridad de las centrales nucleares según el mismo principio.

¿Cómo se hace? Es, en primer lugar, una cuestión de mentalidad. En todas partes, ha llegado el momento de una gran fertilización cruzada, de la imaginación y de los cambios en los métodos de producción: el mecánico tendrá que estar atento a la evolución de la biología y el informático tendrá que preocuparse de la fijación del cemento.

Ha comenzado con un gran principio, la mezcla de tecnologías: se aplica a todos los sectores de actividad y a todas las empresas industriales, grandes o pequeñas. [...] Pero, ¿de dónde vienen estas tecnologías que se casan sin distinción de origen, raza o color?

En primer lugar, de la historia, que combina las limitaciones de los oficios y los mercados teniendo en cuenta el servicio posventa desde la fase de diseño del producto, y la fabricación hasta los colores y la forma deseados por el cliente. La producción integra así un número cada vez mayor de limitaciones y, por tanto, de conocimientos técnicos¹⁸⁹.

La Compagnie Générale des Eaux, por ejemplo, que ha tenido tres negocios sucesivos a lo largo de su historia [desde el año 1900], gestiona ahora el apilamiento de varias competencias diferentes. [...]

Para seguir siendo los mejores desde un punto de vista estrictamente tecnológico, para prestar un servicio perfecto y para presumir de una conciencia colectiva tranquilizadora, estos tres objetivos exigen efectivamente el dominio de áreas cada vez más amplias. Y cada vez más rentables (p. 129-130).

En este análisis se movilizan simultáneamente los problemas de la complejidad (la rápida diversificación de los productos, el aumento de las limitaciones de la producción, la necesidad de "dominar campos cada vez más amplios"), el eclecticismo (el "mestizaje de los métodos de producción", la "mezcla de tecnologías") y la "instrumentalización" de la historia (aquí en el sentido concreto de la expresión: la utilización de antiguas tecnologías y conocimientos técnicos).

Ahora bien, el dominio de la tecnología didáctica es también (como debería haber sido siempre) el gran asunto actual de la DLE: También los profesores han sufrido diversas "revoluciones" metodológicas que les han impuesto sucesivas "profesiones"; también ellos se ven obligados a "gestionar el apilamiento de varias competencias diferentes"; y también necesitan urgentemente esa "conciencia colectiva tranquilizadora" que demasiados formadores "profesionales" (las comillas son muy necesarias aquí), disfrazados de predicadores de sucesivas revoluciones, han intentado y siguen intentando romper de una

¹⁸⁹ Invito a los metodólogos y formadores de FLE a meditar sobre la relación establecida aquí por A. MÜLLER entre un alto número de limitaciones y un alto número de competencias, que hasta ahora han tendido a reducir estas últimas, y más aún entre los profesores, ya que han aumentado estas últimas.

forma que no dudo en calificar de totalmente irresponsable. La DLE no tiene nada que ganar, y todo que perder por el contrario, con estas prácticas formativas infantilizantes y destructivas, y por ello hago un llamamiento a los profesores para que dejen de soportarlas y se lo hagan saber a quienes corresponda¹⁹⁰.

Para los profesores, por tanto, la historia es un instrumento de autoformación y de formación en la disciplina. Y es también para los didactólogos, en cuanto relato de la formación de su disciplina, un instrumento de autoformación y de formación en la epistemología de su disciplina. Ahora bien, los historiadores de la ciencia, como los de la economía, no se han dejado limitar por una asimilación indebida entre la objetividad histórica y la erudición gratuita. Michel Morange¹⁹¹, por ejemplo, escribe lo siguiente:

En todos los casos, el reto de un análisis histórico es triple. En primer lugar, reconstruir lo más objetivamente posible un episodio de la aventura científica. En segundo lugar, para comprender mejor nuestra ciencia contemporánea. Por último, preparar el futuro sabiendo aprender del pasado. (1992, p. 32)

Y el físico Bernard D'Espagnat llega a considerar que una enseñanza erudita de la historia de la ciencia, es decir, que *evite cualquier anacronismo y se sitúe estrictamente en el estado de ánimo de los científicos de la época considerada, puede oscurecer las ideas de ciertos estudiantes y hacer que surjan extrañas confusiones en sus mentes*. Y añade:

Tal principio [de rigor], que está perfectamente justificado cuando el objetivo es exclusivamente histórico, se vuelve muy cuestionable cuando el enfoque histórico se concibe principalmente como un medio de profundizar en las ideas básicas de una ciencia evitando los escollos ligados a las técnicas, que hemos explicado anteriormente. En esta segunda perspectiva, a veces es necesario, hay que reconocerlo, reconstruir un poco la historia y decir cómo pudo o debió razonar tal o cual investigador, guiado principalmente por tal o cual idea. (1990, p. 53)

Sé que tal idea chocará a algunos de mis lectores, a quienes les parecerá una "manipulación" de la historia. Pero también creo profundamente que el salto cualitativo que la situación ecléctica actual exige al pensamiento didáctico sólo puede darse si estamos convencidos, con P. Veyne, de que *la verdad no es el valor más alto del conocimiento*¹⁹². Los didactólogos no pueden olvidar que fue en nombre de la verdad científica sobre la lengua que los profesores de idiomas fueron sometidos al terrorismo de los lingüistas durante dos décadas. Aquí hago la siguiente afirmación con determinación, a riesgo de ser acusado por algunos de relativismo anárquico a lo Feyerabend: las concepciones lingüísticas de los profesores que actualmente son juzgadas como aberrantes por los lingüistas, pero en las que estos profesores basan implícitamente o justifican explícitamente prácticas a las que ellos mismos atribuyen honestamente un cierto grado de eficacia que nadie tiene por qué poner en duda (aunque sólo sea porque estos profesores creen en ellas? porque están bien formados en ella, porque sus alumnos están acostumbrados a ella, o cualquier otra causa de cualquier otro tipo), tienen un "valor de conocimiento" más fuerte desde el punto de vista del didactólogo que las concepciones actuales de los lingüistas. Hay, sin duda, verdades históricas (dejo este formidable problema a otros), pero para los didactólogos, al menos, por encima de estas verdades históricas, hay un conocimiento de la historia, y es el de las tradiciones didácticas colectivas y el de la experiencia individual, así como el de las enseñanzas de la historia de la disciplina,

¹⁹⁰ En los pasajes difíciles (como éste), es mejor obtener ayuda de los amigos. Así que esto es lo que R. GALISSON escribió mucho antes que yo: *Querer cortar brutalmente sus hábitos, con la esperanza de convertirlo en un mutante, es mostrar un irrealismo culpable. Para tener alguna posibilidad de cambiarlo, primero hay que aceptarlo como es, con sus raíces* (1982, p. 55). Cf. también, más recientemente, esta observación de los colegas extranjeros: *Con demasiada frecuencia en el pasado, las técnicas y el saber hacer de los profesores han sido ignorados. Se puede aprender mucho de las reflexiones de estos profesionales* (M. BUCKBY y G. BERWICK, 1992, p. 100).

¹⁹¹ Profesor de medicina en la Universidad de París VII, Michel MORANGE acaba de dirigir la publicación de una obra colectiva titulada *L'Institut Pasteur. Contribuciones a su historia*.

¹⁹² Por eso he puesto esta cita como epígrafe al principio de esta segunda parte de mi trabajo (p. 46).

que son medios para comprender mejor el presente y preparar el futuro: Estoy convencido de que la erudición histórica en DLE sólo puede concebirse en un contexto de relativa indiferencia hacia la formación del profesorado¹⁹³.

Si la DLE debe apoderarse de su historia, es también porque sus esfuerzos por hacer más científico su campo no se harán en contra de ella, rechazando su propio pasado en una época "precientífica" –como se intentó en la época de la lingüística aplicada– sino con ella. Esta estrecha relación entre investigación y tradición en las ciencias es una de las grandes ideas de la nueva epistemología. Para el biólogo F. V. Varela, por ejemplo, *el conocimiento es ciertamente abundante, pero no se basa en nada más que en una tradición, y no conduce a ninguna parte, salvo a una nueva interpretación de esta tradición* (1980, p. 14). I. Prigogin e I. Stengers escriben:

A menudo se hace demasiado hincapié en el poder innovador de las ciencias. Sin embargo, no innovan sin recrear al mismo tiempo el sentido de su pasado, sin reinterpretar su tradición. De hecho, es la tradición de una ciencia la que fundamenta su enfoque, orienta sus preguntas y confiere interés a sus opciones y problemas. Pero esta tradición no es tanto un límite como una limitación que provoca y fertiliza el presente. Una obra científica no puede crear una ruptura que anule el camino que la hizo posible, por lo que se vuelve tanto hacia el pasado que hereda como hacia el futuro que propone. (1987, p. 174)

La historia de otras ciencias y disciplinas también nos enseña que la relación con la historia difiere de una a otra y que evoluciona con el tiempo. Esta relación es muy fuerte hoy en día en la economía, por ejemplo, donde se recurre constantemente a la historia de las ideas y de los desarrollos económicos en el trabajo actual de teorización, pero está prácticamente ausente en la investigación médica, donde, sin embargo, desde hace algunos años, hay un nuevo interés por las medicinas llamadas "tradicionales" y por la historia de la medicina, así como por el comienzo de su integración en los cursos de formación médica. La relación con la historia puede ser incluso muy diferente al mismo tiempo en una misma disciplina, en función de las distintas orientaciones internas: basta con observar el caso de la filosofía, donde en la tradición continental la reflexión filosófica recurre constantemente a la historia de la disciplina, y donde por el contrario, en la filosofía analítica anglosajona, los filósofos buscan resolver los problemas de su tiempo con sus propios medios. Por lo tanto, la DLE debe, sin ningún tipo de complejo, no sólo apoderarse de su historia, sino también decidir por sí misma su orientación y su uso según su propia epistemología. No necesita, en este punto como en los demás, directores de conciencia que hagan de "gendarmes de la epistemología", a los que E. Morin denuncia en estos términos¹⁹⁴:

La epistemología, hay que subrayarlo en estos tiempos de epistemología gendarme, no es un punto estratégico a ocupar para controlar soberanamente todo el conocimiento, rechazar todas las teorías contrarias y darse el monopolio de la verificación, y por tanto de la verdad. La epistemología no es pontifical ni judicial; es el lugar de la incertidumbre y del diálogo. (1990a, pp. 63-64)

2.4. Hacia una didáctica compleja

Sólo debemos reconocer como fiables aquellas ideas que incorporan la idea de que la realidad se resiste a la idea.

¹⁹³ Esta ha sido la tesis que he defendido en un artículo de 1989 titulado "Histoire et formation: quelques réflexions prospectives", donde concluía que *la moral de la historia es la moral de la formación* (p. 113).

¹⁹⁴ A riesgo de ser acusados por los primeros de limitarse a "redescubrir" problemas y soluciones que ya han aparecido en el pasado.

Presentación

No se puede estudiar aquí de forma sistemática lo que podría ser una didáctica compleja: esto sería (será, quizás) objeto de otro trabajo. Pero me gustaría esbozar algunas de las líneas maestras que ya están claras para mí al final del viaje que hemos hecho juntos. No son sólo orientaciones personales: otros didactólogos ya han tomado conciencia de las nuevas características de la época ecléctica actual y han hecho propuestas que me parece encajan perfectamente en este último capítulo prospectivo. Por supuesto, sigo siendo totalmente responsable de la forma en que presento sus ideas aquí y en que las relaciono con las mías.

La idea básica que tiende a prevalecer es que la didáctica de la lengua es un objeto de gran complejidad, complejidad que puede ser medida en particular:

- por la pluralidad de sus actores que son, en la educación escolar, los alumnos, los profesores, los diseñadores de material, los didactas, los formadores, los responsables institucionales y los padres de alumnos;
- por la variabilidad del comportamiento de estos diferentes actores dentro de su ámbito;
- por la fuerte repercusión y amplia extensión de un entorno que parte de las condiciones materiales del trabajo y abarca en sus fronteras a toda la sociedad;
- por la diversidad de sistemas que se han desarrollado históricamente dentro del campo (las metodologías constituidas);
- por el número y a la heterogeneidad de las ciencias contributivas;
- por el alto grado de incertidumbre sobre el funcionamiento de su campo;
- y por las numerosas y constantes interrelaciones entre los elementos y subsistemas del campo de esta didáctica.

Y es por ello que todas las herramientas de intervención en este campo deben ser utilizadas al menos con la conciencia de sus efectos reductores, si no son ellas mismas complejas, como lo son *el principio dialógico* (consideración simultánea de los caracteres contradictorios, antagónicos y complementarios de dos nociones), *el principio recursivo* (donde los productos y los efectos son a la vez causas y productores de lo que los produce), *el principio hologramático* (la más mínima secuencia de clases plantea el problema didáctico en toda su complejidad y moviliza todas sus herramientas de análisis, todos sus enfoques, todas sus ciencias contributivas), el principio de transversalidad (los mismos problemas no son sólo la causa del problema, sino también su solución), y el principio del "metapunto de vista" (sólo es posible aprehender la totalidad de un problema en un nivel determinado desde un punto de vista externo)¹⁹⁵.

2.4.1. Por unas herramientas complejas de intervención

Presentación

A. A. Moles (1990, p. 141) distingue tres métodos principales de investigación científica, la experimentación o "interacción fuerte"¹⁹⁶, la observación o "interacción débil" y la modelización (donde la interacción es nula).

La experimentación fue el modo privilegiado de intervención didáctica durante el periodo de la metodología dominante, porque como interacción fuerte se adaptaba al paradigma

¹⁹⁵ Cf. la presentación más detallada de estos diferentes principios supra cap. 2.2.2.8.

¹⁹⁶ Es la interacción entre el sujeto -el experimentador, el observador o el hablante- y el objeto.

de simplificación que le era propio (cf. *supra* capítulo 2.1.1), y porque legitimaba una estrategia voluntarista: permitía, en cierto modo, "forzar el paso" imponiendo desde el principio un cierto número de modificaciones en las situaciones de enseñanza y de limitaciones/sistematizaciones de los modos de enseñanza.

2.4.1.2 La observación

En tiempos eclécticos, en los que ya no se trata de aplicar tal o cual modelo *a priori* de la forma más sistemática posible, sino de adaptar con la mayor flexibilidad posible los modelos más variados a los parámetros situacionales (estrategias individuales de los alumnos, sus niveles, objetivos institucionales y modos de evaluación, condiciones de enseñanza y aprendizaje, etc.) considerados como limitaciones, datos y constructos¹⁹⁷, la interacción fuerte, que implica una intervención voluntarista sobre estos parámetros, se revela inadecuada, y sus inconvenientes (elevados costes de organización y aplicación, escasa fiabilidad de los resultados, problemas éticos, etc.) resultan más fuertes. A la experimentación como modo de acción naturalmente privilegiado en una polarización didáctica de tipo revolucionario o innovador sucede, en una polarización didáctica de tipo gestor, un modo de interacción más débil, la observación, que es más sensible a la consideración de las situaciones y prácticas existentes (cf. *arriba* p. 36). En esto, la DLE no hace más que seguir la evolución reciente de las ciencias que le son afines y que le influyen: Cada vez *descubrimos más que, en lo que respecta a los seres superiores, la observación es superior a la experimentación* (E. Morin, 1990b, p. 95).

También es significativo que el método de la filosofía ecléctica de V. Cousin se caracterice históricamente por un intento de importar el método de observación que se aplicaba con éxito en la física de su época; para ello, utiliza el análisis psicológico, aplicado a lo que considera la primera exigencia de la filosofía: *descubrir, por este método, las creencias del sentido común, que existen en todo hombre antes de toda reflexión y que es tarea de la filosofía encontrar por medio del razonamiento, la realidad de la persona, la de la naturaleza, la de Dios* (según É. Bréhier, 1932, p. 659).

Un requisito similar se encuentra actualmente en algunas disciplinas. En una situación ecléctica, es el proyecto de observación el que tiende a cambiar. En una polarización de tipo revolucionario o innovador, la observación se ponía principalmente al servicio del paradigma reductor dominante, como puede verse en el uso formativo que se hacía de ella: no se trataba de aprehender la complejidad real de lo que ocurría en un aula, sino de observar la sola aplicación de tal o cual metodología, enfoque o procedimiento, con el que el propio profesor observado se esforzaba por adecuar sus prácticas en la medida de lo posible.

El desmoronamiento del sueño racionalizador en la DLE debería llevar a esta disciplina a seguir los mismos caminos que otras, en las que este fenómeno se reconoció antes. Podría establecerse un paralelismo entre esta evolución de la concepción de la observación en la DLE y la de la filosofía analítica de Ryle o del segundo Wittgenstein, que rehabilitaron el lenguaje natural en detrimento del lenguaje formalizado, y se esforzaron no en conocer, sino más modestamente en reconocer los fenómenos de la vida cotidiana y las prácticas denominadas de "sentido común" a partir de los prejuicios e intuiciones de la experiencia común. Seguramente no es casualidad que encontremos el mismo proyecto inicial en el planteamiento ecléctico de V. Cousin, que él mismo presenta así¹⁹⁸: *Partimos del sentido común; porque el objeto de la verdadera ciencia no es refutar el sentido común, sino explicarlo, y para ello debemos empezar por reconocerlo* (1886, pp. 146-147). La primera tarea de una didáctica compleja es esa, es describir y comprender las respuestas que los profesores aportan diariamente en el terreno a la complejidad de su tarea, es fundar una

¹⁹⁷ Volveré más adelante (pp. 118-119) sobre estas tres posibles concepciones y su relación.

¹⁹⁸ Véase, por ejemplo, J.-G. Rosi, 1989, p. 70.

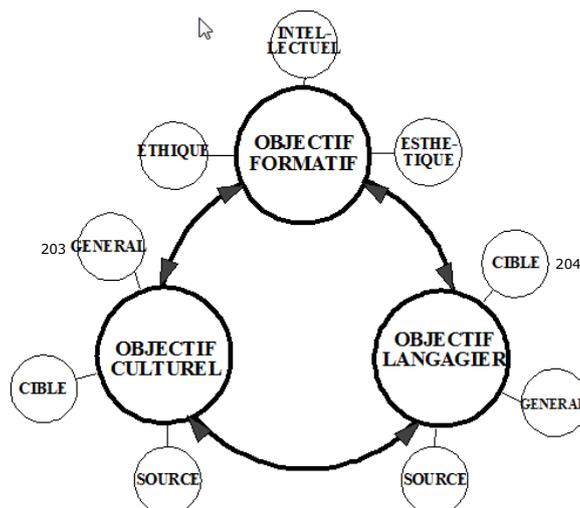
didáctica de las prácticas ordinarias, y está claro que un tipo de observación rigurosamente descriptivo y comprensivo es el instrumento indispensable de tal proyecto¹⁹⁹.

2.4.1.3 La modelización

Este método alternativo de investigación científica puede compensar parcialmente los dos grandes problemas que plantea la interacción débil –en particular la interferencia producida por la situación de observación y el juego de la dialógica sujeto-objeto– precisamente porque corresponde a una interacción nula entre el observador y el sistema observado. Sucede que, en todas las ciencias humanas, en esas que A. A. Moles llama "las ciencias de lo impreciso", la modelización se utiliza cada vez más como estrategia alternativa de conocimiento.

Esta modelización, en la DLE, consiste en el uso intensivo de esquemas dinámicos como los que ya he propuesto anteriormente (cf. las representaciones del campo de la DLE, p. 35, y de los núcleos duros metodológicos, pp. 93-95), que formalizan clasificaciones complejas, jerarquías, relaciones e interacciones entre subsistemas y elementos de un mismo sistema: pueden, en efecto, utilizarse como "modelos" en el sentido dado a este término en la teoría sistémica, y con una u otra de las funciones que ésta les asigna en la metodología de aproximación a los problemas complejos: cognitiva, predictiva, decisional, normativa, pedagógica o heurística²⁰⁰.

Tomaré como ejemplo el siguiente modelo de los objetivos de la enseñanza de lenguas modernas en el sistema escolar francés: ²⁰¹



Ver nota ²⁰²a pie de página

¹⁹⁹ Cf. mi artículo de 1994d, que propone un programa de investigación en observación formativa de las prácticas en el aula basado directamente en las ideas defendidas en el presente libro.

²⁰⁰ Para el análisis de las funciones de la modelización en el enfoque de los problemas complejos, véase por ejemplo A. A. MOLES, 1990, pp. 179-187, y especialmente los capítulos V, VI y VII de B. WALLISER (1977) sobre la sintaxis, la semántica y la pragmática de los modelos. Las tablas o esquemas se encuentran con bastante frecuencia en los artículos de la DLE, pero generalmente sólo ilustran un discurso ya construido antes de ellos. El modelo, por el contrario, se utiliza como instrumento de reflexión, y se convierte así en un generador de discurso: R. GALISSON da un buen ejemplo de ello en un artículo de 1990.

²⁰¹ Esta es una versión revisada y completada de la que propuse en mi *Historia de las Metodologías* (p. 190).

²⁰² La "cultura general", en el sentido habitual de la palabra, se refiere a una apertura de espíritu hacia otras culturas que permitiría comprender desde el principio cualquier nueva forma de cultura extranjera. Por lo tanto, corresponde a lo que llamaríamos en términos modernos una "competencia cultural general".

Ver nota ²⁰³ a pie de página

- "objectif cible" = objetivo meta
- "objectif source" = objetivo fuente
- "objectif langagier" = objetivo lingüístico

Me parece que un modelo así puede ayudar, como pide L. Porcher en ese artículo en el que presenta la concepción bachelardiana de la complejidad, a *abordar las cosas complejas de forma compleja*:

Es multiplicando las relaciones dentro de un conjunto, aumentando el número y la diversidad de las redes, construyendo nuevos cruces y nuevas relaciones, produciendo cada vez más hechos e hipótesis, pero de forma explícita, abierta y construida, como tendremos más posibilidades de explicar lo complejo (que es la realidad misma) (1987, p. 135).

Este modelo del sistema de objetivos escolares puede tener una función pedagógica evidente ligada a su función cognitiva, en la medida en que permite la representación visual de relaciones cuya complejidad es tal que no pueden ser "verbalizadas" de forma exhaustiva. En mi investigación sobre la historia de la DLE, ha desempeñado una función heurística en la medida en que ha servido de parrilla para el análisis de las sucesivas metodologías. Pero me parece que también funciona en la práctica docente actual: es esclarecedor observar, por ejemplo, cómo el llamado objetivo "comunicativo" del EC (adoptado por las últimas instrucciones oficiales de 1985, 1987 y 1988) establece una fuerte vinculación entre los objetivos lingüísticos y culturales (la noción de "competencia comunicativa" agrupa componentes lingüísticos y componentes culturales); y cómo el nuevo objetivo de "reflexión sobre la lengua", propuesto en estas últimas instrucciones, establece una fuerte vinculación entre el objetivo lingüístico y el objetivo formativo (esta reflexión sobre la lengua se presenta de hecho también como una herramienta de formación intelectual, como en la enseñanza de las lenguas muertas).

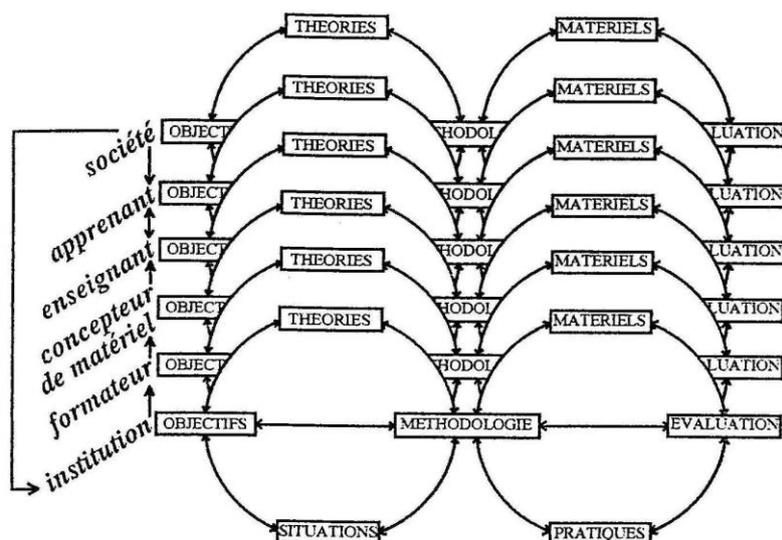
Por último, en un artículo de 1990(d), me he basado en estos dos desarrollos recientes de la didáctica escolar de las lenguas para intentar un uso predictivo de este modelo, siendo mi hipótesis la siguiente: el equilibrio entre los tres objetivos fundamentales (formativo, cultural y lingüístico) favorece el uso de materiales literarios, dada la concepción escolar de la literatura como modelo de lengua, documento cultural auténtico y medio de formación; ahora bien, las dos evoluciones recientes pueden interpretarse como un reequilibrio de todo el sistema en detrimento del objetivo lingüístico, antes el único privilegiado; por lo tanto, es posible pensar que el renovado interés por la literatura en la enseñanza del francés no es un fenómeno pasajero, sino una evolución importante que continuará en los próximos años²⁰⁴.

Me parece que sería de interés para la DLE aprovechar la herramienta de la modelización, aunque sólo sea en la formación, como instrumento para la presentación multidimensional de los problemas didácticos. A falta de soluciones prefabricadas (ya que sabemos que no existen), la modelización puede, de hecho, aportar una ayuda a la conceptualización de las ideas de multidimensionalidad: éste es el objetivo principal del siguiente modelo de la DLE²⁰⁵, que superpone la dimensión del campo didáctico (en el sentido restringido de la enseñanza) con la de los actores de todo el campo de la escolarización:

²⁰³ Por "idioma general" me refiero al objetivo de "dominio general del idioma", que se encuentra en las instrucciones en francés vigentes bajo la expresión "apprentissage du langage".

²⁰⁴ Cabe señalar que esto conduce a un reequilibrio de los tres objetivos, que fue uno de los fundamentos del eclecticismo de los años 1920-1960. El MAO y el MAV sólo habían podido reducir el número de métodos propuestos sobre la base de una drástica limitación de los objetivos al único objetivo de la "lengua meta". Por otra parte, la persecución simultánea de los tres objetivos y subobjetivos del sistema escolar exige la máxima variedad metodológica. Dejo de lado aquí las funciones normativas y decisorias de la modelización, que no corresponden al estatuto ni, en mi opinión, a la filosofía deseable de la didactología.

²⁰⁵ He propuesto una versión inicial de este modelo en mi artículo de 1991(a), p. 40.



La modelización, al no buscar la aplicación y no estar directamente vinculada, por tanto, a las exigencias del terreno, permite también crear una representación inicial ideal y no limitante de un problema sobre la que pueden intervenir después otros modos de tratamiento.

2.4.2. Por una didáctica multidimensional

Presentación

La idea básica de esta didáctica multidimensional es que, dado que ninguna dimensión de la didáctica puede analizarse de forma exhaustiva y con certeza (aunque sólo sea porque la complejidad de este objeto proviene en particular del hecho de que todas sus dimensiones interactúan entre sí), y dado que el propio alumno de lenguas extranjeras es un ser multidimensional (no sólo es un alumno de lenguas extranjeras, sino también de otras materias, un alumno, un adolescente, un miembro de una familia y un grupo de amigos, etc.), debemos al menos intentar tener en cuenta el mayor número posible de sus dimensiones²⁰⁶. Para poder afrontarlo, debemos al menos intentar tener en cuenta el mayor número posible de estas dimensiones en todo momento.

Esta idea básica es, además, una idea clave en la epistemología científica contemporánea, según F. V. Varela: *La necesidad de una multidimensionalidad lúcida es el estilo que la biología y la investigación social imponen cada vez más a la ciencia* (1980, p. 206). La modelización puede ayudar a conceptualizarla; queda por ver qué formas concretas pueden adoptar los proyectos de aplicación.

2.4.2.1 El "currículo multidimensional"

Esta idea de multidimensionalidad ya se ha puesto en práctica en el proyecto canadiense de "currículo multidimensional", llamado así porque incluye cuatro dimensiones o *syllabi*: lengua, comunicativa/experimental, cultura y formación lingüística general. Para más detalles, remito al artículo de R. Le Blanc 1989, en el que se muestra que este plan de estudios intenta lograr una síntesis ecléctica a nivel institucional entre los diferentes objetivos que anteriormente favorecían la MAO (lengua), el EC (comunicativo/experiencial) y el MT (cultura y formación lingüística general).

²⁰⁶ Este es otro aspecto reductor del "aprendizaje centrado". Incluso en los cursos para adultos, los adultos no sólo aprenden idiomas extranjeros, sino que otras dimensiones intervienen constantemente en sus motivaciones y comportamiento. Para algunos adultos, por ejemplo, el deseo de salir de casa y conocer a otras personas es al menos tan importante como el deseo de aprender un idioma extranjero.

2.4.2.2 La "pedagogía de la negociación"

R. Richterich propuso en su libro de 1985 un enfoque que denominó "pedagogía de la negociación", en el que se trata de negociar entre los alumnos y entre éstos y el profesor, tanto en lo que respecta a la determinación de los contenidos como a las actividades de aprendizaje:

- *el significado del discurso oral y escrito que él [el alumno] tiene que producir o comprender (estrategias de interacción lingüística);*
- *las funciones que pueden desempeñar en diferentes entornos sociales (estrategias de interacción social);*
- *su aprendizaje según los datos de una enseñanza (estrategias de interacciones pedagógicas) (pp. 126-127).*

Esta pedagogía es a la vez *decididamente sistémica y dinámica:*

Las actividades de enseñanza y aprendizaje son el producto, en constante transformación, de las interacciones entre los elementos constitutivos de los sistemas de formación. Es actuando sobre ellos y no sobre uno u otro elemento como mejor conseguiremos resolver los problemas pedagógicos y didácticos que puedan surgir (ídem, p. 126).

La "pedagogía" propuesta por R. Richterich, que *no se plasma ni en una metodología fuerte como el estructuro-behaviorismo, ni en definiciones sistemáticas de contenidos como las que se encuentran en los enfoques comunicativos, ni en los materiales que se puedan conseguir en las librerías (ídem, p. 129)*, me parece ser, pues, un puro producto de la reflexión sobre la complejidad que introduce el EC en la DLE (y, como podemos ver también, simultáneamente sobre la superación de este EC), así como un intento de implementar una didáctica multidimensional comparable al "currículo multidimensional" canadiense. Pero mientras que en el segundo se busca la multidimensionalidad a nivel de los objetivos institucionales, en el segundo se busca a nivel de actividades de enseñanza-aprendizaje.

Mucho más claramente que el proyecto canadiense, que tiene una marcada dimensión institucional, el proyecto de R. Richterich se inscribe en un contexto epistemológico relativista y en un contexto ideológico postmodernista caracterizado por la apertura y la participación (algunos hablan en francés de "didactique participative"). Sus aspectos positivos parecen evidentes (sobre todo por la superación definitiva del aplicacionismo que supone y por sus probables efectos sobre la motivación de los alumnos: de nada sirve tener dos cerebros para aprender si la cabeza, con la mente, está en otra parte. Pero tengo dudas sobre la viabilidad de este proyecto en un contexto institucional, en particular por las exigencias (legítimas) de la institución que tiende a descuidar²⁰⁷, el nivel de formación lingüística, didáctica y psicopedagógica que exigiría a los profesores y, por último, los elevados costes (cognitivos, nerviosos, temporales, espaciales, administrativos, financieros, etc.) que supondría su implantación generalizada. Una didáctica multidimensional debe tener en cuenta también la dimensión institucional: en este punto, el proyecto canadiense y el de R. Richterich me parecen situados en los dos extremos estratégicos posibles.

2.4.2.3 La "ecometodología"

Propongo aquí el término "ecometodología" para agrupar todas las propuestas, algunas de las cuales ya han aparecido, en particular bajo el término de "etnometodología", que se proponen como objetivo pensar las relaciones existentes o deseables entre el entorno del aula, la metodología de enseñanza y el proceso de aprendizaje. Las situaciones siempre

²⁰⁷ No digo que R. RICHTERICH los descuide, sino que la aplicación de su proyecto **tendería a** hacer que los alumnos y los profesores los descuidaran.

han desempeñado un papel esencial en la evolución de la metodología²⁰⁸, pero esta cuestión ha pasado a ser central porque la fuerte evolución de la didáctica, su "larga duración", nos ha llevado a dar prioridad a las situaciones de enseñanza-aprendizaje (cf. *supra* el cap. 1.4.1), y porque hemos entrado, en particular bajo la acción del contexto ideológico y del EC, en una lógica "gestionaria" polarizada sobre estas situaciones, así como sobre las competencias establecidas de los profesores consideradas como un conjunto de respuestas sistemáticas y razonadas a estas situaciones. La evolución reciente de la epistemología científica, como hemos visto, no puede sino reforzar esta tendencia, y estoy convencido de que después de las disciplinas contributivas de los años 50 y 60 y de los objetivos de los años 70 y 80, la ecometodología se convertirá en un campo privilegiado de reflexión e intervención didáctica (cf. la modelización de esta evolución *supra* p. 37). Sin embargo, hay que abandonar la ilusión de renovar el pensamiento didáctico simplemente cambiando el tema prioritario. Espero que a finales de este siglo, el viejo reflejo reduccionista deje de funcionar, y que no se desarrolle la idea de que esta "ecometodología" puede ser la base de una nueva DLE: repitémoslos: no existe ningún fundamento posible, ninguna idea "fundamental" en el sentido original del término; sólo puede haber (y esto ya no es tan malo) una multiplicidad de puntos de vista simultáneos a través de los cuales se intenta dar la mejor cuenta posible, pero de forma siempre incompleta y provisional, de la complejidad multidimensional.

También es necesario que quienes pretenden utilizar esta ecometodología saquen todas las implicaciones epistemológicas y deontológicas de su enfoque, situándose claramente, por ejemplo, en relación con el problema del relativismo. A. de Peretti ya lo ha hecho: *Hay que admitir y aceptar que no hay prácticas pedagógicas mejores que otras en términos absolutos, a fortiori superiores a otras. Cada método tiene sus ventajas e inconvenientes, más o menos adaptados a grupos de clase específicos* (1985, p. 20).

Si se quiere establecer una ecometodología de este tipo, me parece que una de sus prioridades debería ser el estudio de las condiciones de generalización de las innovaciones didácticas (que siempre en el pasado han chocado con las situaciones de enseñanza-aprendizaje). También en este caso, la epistemología de las ciencias y técnicas ya ha allanado el camino. I. Stengers y J. Schlengers, por ejemplo, muestran en un libro de 1989 (*Les concepts scientifiques. Invention et pouvoir*) cómo una innovación tecnológica nunca consiste en la "aplicación" automática de una teoría científica, sino en la creación de significados:

Estos significados se refieren tanto a los condicionantes económicos (costes, patentes, situación del mercado, inversiones, estrategias de desarrollo de la empresa, etc.) como a los condicionantes sociales (cualificaciones, relaciones sociales implicadas en la construcción o el uso de la innovación), a los condicionantes políticos (accesibilidad de las materias primas, estado de la legislación relativa a la posible contaminación, monopolios estatales) o a los condicionantes culturales (relaciones con el público). Una innovación técnica sólo existe si responde de forma coherente a estos diversos condicionantes heterogéneos, si consigue cobrar sentido en los aspectos científicos, económicos, culturales, etc. (citado por P. Lévy, 1990, p. 213).

El auge de la ecometodología explica en parte el nuevo interés por la observación como herramienta privilegiada para estudiar la complejidad de las situaciones. Como escriben acertadamente J.-P. Astolfi y M. Develay:

La profesión docente es, ante todo, una profesión de toma de decisiones en sistemas complejos en los que interactúan muchas variables, de las que el profesor forma parte.

Por ello, el profesor debe disponer de herramientas que le permitan gestionar lo complejo y tomar decisiones rápidas. Estas herramientas se encuentran en la

²⁰⁸ En un artículo de 1992, he destaca el papel central que desempeñó la reflexión sobre las situaciones de enseñanza en el desarrollo y la génesis de la MD a finales del siglo XIX.

observación, el análisis, la gestión, la regulación y la evaluación de las situaciones educativas (1989, p. 113).

2.4.3. Por una didáctica multipolar

La expresión "didáctica multipolar" se refiere obviamente a la bipolarización del campo didáctico analizada en el capítulo 1.4.1, y cuyos efectos perversos hemos analizado. Para escapar de esta bipolarización, me parece que sólo hay tres estrategias posibles:

Estrategia 1

Podemos intentar aplicar una estrategia de tipo "centrista". La didáctica de las lenguas se basó inicialmente en esta idea;²⁰⁹ fue retomada en los años veinte por la MA, cuyos metodólogos pensaron que podían lograr, según las expresiones de unos y otros, un "compromiso", una "conciliación", una "síntesis" o, como escribió A. Paillardon en 1932 (p. 104), un equilibrio racional, estable y definitivo entre prácticas antagónicas pero complementarias como el aprendizaje reflexivo y la formación mecánica²¹⁰, la enseñanza explícita y sistemática de la gramática y la enseñanza implícita e inductiva de esta gramática a partir de los textos²¹¹, el objetivo práctico y el objetivo cultural²¹². Pero el medio siglo de historia de la MA desmiente la viabilidad de tal equilibrio, y a lo largo de su historia la DLE ha pasado constantemente de una lógica revolucionaria a una gestionaria, o *viceversa*. El estable equilibrio ecléctico que algunos podrían desear en la actualidad parece, por tanto, una posición insostenible, sin duda debido a la atracción y repulsión que ejerce de cada polo sobre el otro²¹³.

Estrategia 2

Dado que una posición de equilibrio estable parece imposible (al menos en DLE), podemos optar por pasar constantemente de un polo a otro de forma que se mantenga un equilibrio inestable compensando constantemente los desequilibrios, como hace el cuerpo humano, por ejemplo, en la posición erguida, ya sea parado, caminando o corriendo. Encontramos así la idea de E. Morin de poner en juego simultáneamente los principios dialógico y recursivo.

²⁰⁹ Cf. *supra* p. 67 la crítica del escritor a la instrucción 1890 tanto del modelo natural como del modelo TM.

²¹⁰ La instrucción activa del 30 de septiembre de 1938 pide así al maestro que realice un *difícil acto de equilibrio entre el análisis y la enseñanza directa y activa, para ejercitar a la vez la inteligencia y los reflejos*.

²¹¹ El autor de la instrucción del 30 de abril de 1931 escribe: *Hay poco que añadir a las instrucciones de 1925. Parece que [...] el equilibrio se ha establecido ahora entre el método directo [...] y un método de enseñanza más teórico y constante, por medio de la gramática y de los textos*.

²¹² Cf. esta observación de A. GODART en 1928 a propósito las instrucciones de 1925: *Lo importante sobre todo es asegurar desde ahora [...] el compromiso que esta reforma quiso establecer entre la adquisición práctica de la lengua y la cultura. Es a este equilibrio al que debemos atender, sujetando ambos extremos de la cadena con igual firmeza* (p. 393).

²¹³ Sin embargo, debo decir sinceramente que se encuentra entre los epistemólogos contemporáneos la idea de una posible posición central entre los extremos. En F. V. VARELA, por ejemplo, quien escribe: *"Me declaro a favor de un camino intermedio evitando tanto a Caribdis (la objetividad, que postula un determinado mundo de hechos a representar) como a Escila (el solipsismo, que niega cualquier relación con el resto del mundo). Tenemos que ser esos valientes navegadores que encuentran una ruta directa al punto en el que se produzca la coemergencia de las unidades autónomas y de sus modos. No se trata de oponer el sistema y su mundo para encontrar al ganador. Desde el punto de vista de la autonomía, el sistema y su mundo emergen al mismo tiempo* (1980, p. 224). O también con E. Morin, para quien el epistemólogo debe situarse en una "banda media" entre los "dos polos extremos" del *determinismo total por las causalidades iniciales clásicas y un universo enteramente polarizado por una finalidad, [teniendo] cada uno de estos dos polos su precio explicativo al precio de una enorme pérdida* (1990a, p. 250). Pero ni F. V. VARELA ni E. MORIN tienen en la memoria colectiva de su disciplina la larga experiencia del eclecticismo en la DLE...

El principio dialógico (cf. cap. 2.2.2.7 *supra* pp. 87-88) se aplica constantemente en las prácticas ordinarias de los profesores, quienes, para gestionar las numerosas y fuertes dobles limitaciones a las que se enfrentan, deben, como lo he señalado anteriormente (cf. cap. 1.1.1 y 2.2.2), tienen que alternar técnicas contradictorias²¹⁴. En mi artículo de 1994d, también analizo cómo una de estas dobles limitaciones estructurales, a saber, la necesidad de gastar energía (para solicitar y guiar a los alumnos) y de ahorrar energía (para resistir durante la hora, la semana, el trimestre, el año) lleva a los profesores a alternar secuencias de pilotaje automático y secuencias de pilotaje en tiempo real, y a aplicar espontáneamente una técnica similar a la de la programación basada en objetos desarrollada recientemente por los informáticos.

En una serie de libros de texto de español para uso escolar²¹⁵, también he intentado poner en práctica un sistema que lleve a los profesores a alternar constantemente las prácticas tradicionales y las innovadoras. Aquí hay todo un campo de investigación, abierto tanto a la observación como a la intervención; repito: la producción de libros de texto desempeña desde el punto de vista de la investigación un papel esencial, que sería un error abandonar a otros menos preocupados por la investigación, porque es el único método existente para probar las hipótesis didácticas a gran escala.

La aplicación del principio recursivo permite también, por ejemplo, pensar de forma compleja la oposición clásica, en DLE (y en toda la pedagogía escolar), entre la estrategia de adaptación a las situaciones de enseñanza-aprendizaje (cf. *supra* p. 68) y la de rechazo de estas situaciones bajo el pretexto de su inadaptación a las exigencias de la nueva metodología (cf. *supra* p. 52). El pragmatismo exige que nos contentemos con las situaciones existentes considerándolas como **datos**, la dinámica de la innovación tiende a hacer que las rechacemos como **limitaciones**, la estrategia lleva a **construir**, dentro de estos datos, unos dispositivos innovadores²¹⁶: estas tres estrategias son opuestas y sin embargo necesarias y complementarias, y una didáctica compleja debe aplicarlas juntas en un doble bucle recursivo:



En contra de la idea que una cierta ideología formativa voluntarista ha terminado por ocultar completamente, las limitaciones son extremadamente positivas en situaciones complejas como las de la enseñanza escolar: en particular, su multiplicidad ayuda a imaginar respuestas plurales y, por lo tanto, a complejificar las estrategias de enseñanza²¹⁷; constituyen puntos de apoyo para estas estrategias²¹⁸, así como para las reflexiones colectivas entre colegas y las negociaciones con los alumnos²¹⁹; por último,

²¹⁴ En mi opinión, cometen un error F.-B. HUYGHE y P. BARBÈS en su ensayo sobre *la ideología blanda*, al criticar *la "gestión de las restricciones"* (1987, p. 126), que, según ellos, no sería más que una gestión del *statu quo* (p. 24). Sobre el aspecto intelectualmente estimulante de las situaciones restrictivas, véase, por el contrario, E. Morin 1986, pág. 178 *sqq.* Es bien conocido el papel positivo de las restricciones formales en la literatura, por ejemplo.

²¹⁵ *¿Qué pasa? Clases de 4º, 3º, 2º y 1º* (Nathan, 1991-1994).

²¹⁶ Como en la llamada "pedagogía de los grandes grupos". Cf. también la estrategia de intervención didáctica de R. RICHTERICH y N. RICHTERICH. CCREAL en *Communication orale et apprentissage des languess* (1975): Consideramos *el aula clásica como una base para ver qué intervenciones son necesarias para introducir las actividades propuestas. No se trata en absoluto de perturbar nada, sino simplemente de tomar algunas medidas de organización* (Introducción, pág. 6).

²¹⁷ Cf. la cita de A. MÜLLER p. 107 y nota 189, p. 107.

²¹⁸ Empezar por considerar las limitaciones, por ver lo que aparentemente no se puede hacer, nos permite empezar a considerar el problema por un lado.

²¹⁹ Las restricciones tienen la particularidad de ser comunes, y por lo tanto constituyen un poderoso freno a los extravíos individualistas. Piénsese, por ejemplo, en el argumento que el deficiente sistema

constituyen un antídoto precioso contra la culpabilidad y el desánimo de los profesores²²⁰. También son muy negativas las limitaciones, unos siguen repitiendo mucho hasta ahora: es contradictorio, y sin embargo es la realidad. Si mis lectores me han seguido de buen grado en el bucle que acabo de hacer para ellos en las líneas anteriores, les porque han integrado los principios dialógico y recursivo!

El pensamiento económico, que tiene mucho en común con la DLE (y, por tanto, mucho que enseñarnos, dado su alto grado de formalización y potencia establecidas de investigación teórica), también se enfrenta en la actualidad a problemas de dobles limitaciones y estrategias contradictorias. La siguiente cita de Émile Quinet muestra cómo se entrelazan los problemas de contradicción, complejidad e incertidumbre característicos de la epistemología compleja:

Las acciones públicas son cada vez más complejas: sus objetivos pueden ser contradictorios, sus medios se diversifican. Ningún sistema de mercado, ninguna competencia natural puede ordenarlos y priorizarlos. El futuro ya no está claro para los agentes económicos, al contrario. El aumento de los peligros hace más necesario arrojar luz sobre ellos, la incertidumbre del futuro justifica una planificación más cuidadosa; el entrelazamiento de las estructuras exige un análisis más detallado de sus interacciones (1990, p. 14).

El programa de investigación esbozado por Émile Quinet en la segunda parte de esta cita me parece igualmente pertinente para la DLE.

Estrategia 3

La última estrategia consistiría en ir más allá de la bipolarización actual creando una multipolarización, en la que se facilitaría el mantenimiento de la didáctica en un equilibrio inestable en una posición central, la cual que obviamente permitiría el mantenimiento de un punto de vista multidimensional.

En concreto, esta estrategia implica que los didactas luchen contra el principal fenómeno de reducción de su campo, que consiste en el constante abandono y olvido de unos temas por otros, que a su vez son abandonados y olvidados al cabo de unos años; la memoria colectiva es el aliado más seguro de una didáctica multipolar, y tiene toda la razón R. Galisson cuando critica a *los investigadores demasiado inclinados a desplazar "de manera oportuna" el centro de gravedad de sus investigaciones (1977, p. 135).*

Pero esta estrategia implica, paradójicamente, que los didactólogos luchen también contra el fenómeno de la multiplicación de los conocimientos dispersos y compartimentados; se trata de un fenómeno común a todos los conocimientos, como hemos visto en el capítulo 2.1.1, y que tiene como consecuencia en la sociedad que *cada uno, especialista o no, ignore cada vez más los conocimientos existentes (E. Morin 1986, p. 13); el mismo fenómeno hace que la DLE sea actualmente, como escribe R. Galisson, una disciplina fragmentada, en plena crisis de crecimiento [...], en la que los generalistas dejan paso a los especialistas que focalizan su acción, se encierran en un universo a su medida, e ignoran lo que se estanca o se mueve a su alrededor (1977, p. 125).*

Sin embargo, no creo que estos generalistas puedan un día, como desea R. Galisson,

de sonido de los locales puede facilitar para exigir un mínimo de disciplina en el aula. Sobre el papel positivo de las limitaciones situacionales en la DLE, véase también R. GALISSON: *El primer acto emancipador de la D/DLC [Didactología/Didáctica de las Lenguas y las Culturas] podría ser, por ejemplo, desarrollar para los adolescentes modelos globales de enseñanza-aprendizaje de las lenguas y las culturas que se acerquen lo más posible al entorno escolar de cada cultura, es decir, que tengan en cuenta lo que los profesores saben hacer con éxito en un determinado tipo de escuela, sin prejuzgar lo que se podría hacer allí, si las condiciones fueran diferentes. [...] modelos que tendrían la ventaja de imponer restricciones realistas a sus autores **y estimular su imaginación** (1986, pp. 101 y 102, el énfasis es mío).*

²²⁰ El deseo de mejorar las condiciones de trabajo no es sólo un síntoma, sino también un alimento para una buena salud laboral.

personas que tienen un conocimiento profundo de la didáctica de la lengua en su conjunto, y que son capaces de desarrollar una actividad constructiva en cualquier lugar y en cualquier nivel de esta disciplina (tanto en términos de qué enseñar-aprender como de cómo enseñar-aprender, tanto la teoría como la práctica) (ídem, nota 9, p. 140).

Él mismo añade que no es de extrañar que tales "fenómenos" se hayan vuelto tan raros hoy en día como los representantes del "honnête homme" tal y como lo entendía el siglo XVII (*ibid.*). En DLE como en otras disciplinas, no volveremos al siglo XVII, y si la solución realista a un problema que denunciamos no está en este lado, debemos buscarla en otro.

No hay otra solución a este problema crucial, me parece, que aceptar la idea de que el conocimiento del generalista es necesariamente imperfecto, aproximado, y a veces incluso "falso" en relación con los diversos especialistas correspondientes. Pero como escribe E. Morin

Las ideas generales son desgraciadamente vitales, lamento decirlo. Como decía Gadamer, "el interés por integrar nuestros conocimientos, por aplicar todos los conocimientos a nuestra situación personal, es mucho más universal que la universalidad de la ciencia". Y no hay que criticar demasiado a los pianistas, es decir, a los desafortunados ensayistas como Camus o Sartre que, de vez en cuando, toman un problema, lo tratan de forma torpe, insuficiente, arbitraria, dogmática; pobres intelectuales que intentan hacer el trabajo, tratar las ideas generales (1990b, pp. 76-77).

El conocimiento del generalista sobre la DLE es necesariamente imperfecto, aproximado, incluso "falso" a veces en relación con los diversos especialistas correspondientes, pero éste es el coste incompresible, el precio que hay que pagar por adquirir un conocimiento de la DLE que sea al mismo tiempo global, accesible a todos y operativo: y el "valor" de este conocimiento, a los ojos del didacta, es superior a la "verdad" parcial de tal o cual especialista. De nuevo volvemos a la afirmación de P. Veyne, que he puesto al principio de esta segunda parte, de que *la verdad no es el valor más alto del conocimiento*. Como vemos, el interés de la DLE radica aquí de nuevo en tener en cuenta la epistemología de la complejidad: el desarrollo de los estudios generalistas en la DLE, así como la superación definitiva del aplicacionismo, que es la condición para ello, sólo puede lograrse si se relativiza y problematiza la idea de la verdad sacándola del campo único de la teorización especializada. La historia de la DLE debería ayudarnos a dar este paso: en Francia, los ejercicios estructurales fueron reconocidos como "falsos" por los profesionales desde su punto de vista (no funcionaban) mucho antes de que lo fueran por los lingüistas aplicados.

2.4.4. Por una didáctica "multi-meta"

Presentación

La idea de esta didáctica "multimeta"²²¹ es que cuando un problema es complejo, una de las formas de entenderlo en su conjunto es encontrar un metapunto de vista que lo englobe.²²²

2.4.4.1 Las actividades "meta" en el aula de idiomas

Esto ya ocurrió en la historia de la DLE, cuando a partir del siglo XVI el latín que se enseñaba se convirtió en latín clásico, una lengua con una sintaxis mucho más compleja que el latín vulgar y más alejada de la sintaxis de las lenguas romances. La solución fue favorecer un enfoque "meta-lingüístico", en forma de enseñanza sistemática y *a priori* de la gramática latina. A partir de finales del siglo XIX, el modelo de la "lengua materna" o

²²¹ La reflexión sobre este "multi-meta" me parece mucho más importante y urgente que aquélla sobre el "multimedia".

²²² Cf. "el principio del paso al metapunto de vista", *supra* pp. 90-91.

del método "natural" redujo este tipo de enfoque en favor de un enfoque empírico basado en la reutilización intensiva de las estructuras.

En los últimos diez años, varios fenómenos han fomentado la tendencia a imaginar actividades de tipo "meta" en el aula de idiomas, que algunos metodólogos escolares han vinculado al objetivo formativo que han tratado de revalorizar²²³:

- el uso intensivo de documentos auténticos, que enfrenta a los alumnos en una fase temprana de su aprendizaje con toda la complejidad de la lengua y cultura extranjeras;
- La "focalización en el alumno", que ha hecho que los estudiantes sean más conscientes de su necesidad de herramientas que les permitan dominar los contenidos lingüísticos y culturales de la mejor manera posible;
- el enfoque cognitivo, que ha contribuido a la rehabilitación de las actividades de reflexión en el aula de idiomas.

De ahí las propuestas más o menos recientes de rehabilitación de las actividades "meta": metalingüísticas (reflexión sobre la lengua), metaculturales (reflexión sobre la cultura)²²⁴ y metacomunicativas (por ejemplo, reflexión sobre la relación entre las situaciones comunicativas y las formulaciones nociofuncionales). En un artículo de 1990(c), he descrito actividades metametodológicas que pueden organizarse periódicamente en el aula, durante las cuales se produce una negociación entre profesores y alumnos sobre las sucesivas selecciones, ajustes, compromisos o síntesis entre los métodos de enseñanza propuestos y los diferentes métodos de aprendizaje de los alumnos²²⁵.

2.4.4.2 La didactología como metadidáctica

Es a la misma preocupación de responder a la complejidad mediante la constitución de un meta-punto de vista que corresponde históricamente, en mi opinión, la propuesta hecha en 1986 por R. Galisson de una "didactología de las lenguas-culturas" que reflexiona sobre sí misma y *se hace cargo del desarrollo de sus propios modelos teóricos* (p. 108). La lectura de sus principales artículos sobre DLE de los últimos veinte años²²⁶ muestra claramente la voluntad de dominar la creciente complejidad del problema didáctico, de la que la explosión del número de disciplinas contributivas es la ilustración más llamativa. El uso intensivo de la modelización por parte de R. Galisson (véanse sus diversos cuadros, esquemas y otros *dispositivos de referencia conceptuales/matriciales* (1990, p. 13), su marcada preocupación por la epistemología y, como veremos, por la deontología, lo sitúan claramente, me parece, en la corriente de reflexión actual sobre la complejidad.

En esta perspectiva, será sin duda necesario reconsiderar la relación entre la pedagogía y la didáctica fuera de una situación de tensión disciplinaria en la que se tiende a confundir autonomía e independencia, nivel de coherencia y autosuficiencia teórica. J.-P. Astolfi y M. Develay exponen con razón el siguiente argumento a favor de la conciliación entre la didáctica (de las ciencias, en este caso) y la pedagogía:

²²³ Hemos visto *más arriba* (pp. 113-114) la tendencia actual hacia un reequilibrio de los tres objetivos fundamentales de la enseñanza de idiomas en la escuela.

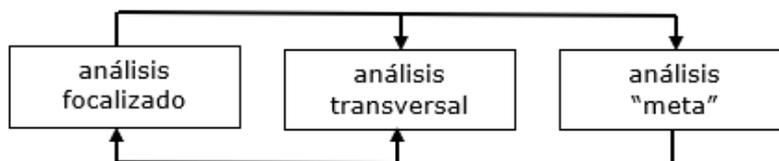
²²⁴ Estas últimas actividades metaculturales ya habían aparecido en la MD como consecuencia de la extensión a la enseñanza de la cultura del enfoque inductivo directo aplicado a la enseñanza de las lenguas extranjeras. Consistían en comparaciones explícitas en el aula entre la cultura meta y la cultura fuente.

²²⁵ En esto he retomado la idea de la "pedagogía de la negociación" de R. RICHTERICH, aplicándola, sin embargo, en un campo muy específico y según procedimientos bien definidos y fácilmente dominables por el profesor: en una situación escolar, me parece difícil no que un profesor haga lo contrario (seguramente es posible para un profesor particular, o particularmente dotado), sino que un didactólogo haga propuestas diferentes. El principio de responsabilidad me parece que exige que este último sólo haga propuestas que crea que pueden ser generalizadas.

²²⁶ Recopilados en el nº 79, julio-septiembre de 1990 de la revista *Estudios de Lingüística Aplicada*.

La investigación didáctica tiene todo su alcance y amplitud, pero sólo lo consigue cuando se la tiene en cuenta en un contexto más amplio, y con la condición de que se acepte el factor de irracionalidad, de azar, que el enfoque experimentalista vanamente pretende reducir, pero que la consideración de las situaciones reales obliga a introducir en la comprensión del éxito o del fracaso escolar (1989, p. 8).

El punto de vista "meta", de hecho, no implica ninguna "superioridad" en el sentido jerárquico del término: sólo corresponde a un cambio de perspectiva que debe alternarse con otros puntos de vista de este tipo, con puntos de vista transversales y con momentos de análisis focalizados, en un doble bucle recursivo del tipo:



2.4.4.3 La deontología

La preocupación por la deontología en didáctica de las lenguas-culturas, en la obra de R. Galisson, parece estar ligada a su carácter de disciplina de intervención. Escribió en 1988:

En efecto, ¿cómo imaginar que una disciplina que trabaja por una mejor comunicación entre los hombres, y por tanto por su equilibrio psicológico y emocional, no se preocupe por los deberes de su oficio, cuando la medicina (que trabaja por el equilibrio físico de los hombres) ofrece el ejemplo de una reflexión constante sobre los problemas morales que su práctica plantea? (p. 84).

Y aparece simultáneamente vinculado a su búsqueda de legitimidad disciplinaria:

Esta disciplina tiene tanto más interés en cumplir sus obligaciones éticas cuanto que constituyen preciosas marcas de especificidad para su imagen: como todas las disciplinas de intervención, su acción compromete su responsabilidad moral y es del respeto de las reglas que se fija de donde nace el respeto que se le muestra (ibidem).

Este vínculo entre la reflexión deontológica y la profesionalización es una constante para todas las disciplinas o campos de intervención, como señala G. Lipovetsky en el caso del periodismo: "Es un deseo de identidad y legitimidad profesionales lo que alimenta la actualización de la ética de la información" (1992, p. 244).

En el caso de la DLE, el aumento de las preocupaciones éticas está destinado a continuar²²⁷, si analizamos su configuración actual.

Por un lado, los promotores del EC y su voluntad de focalizarse en el alumno ha colocado –sin que sean siempre plenamente conscientes de ello– el principio de respeto al alumno en el centro del sistema de enseñanza. Cabe señalar de paso que, como todo principio ético, se considera que prevalece necesariamente sobre cualquier principio metodológico y didáctico, y que por tanto hace del eclecticismo, en cierto modo, una obligación moral para el profesor. En este sentido, la DLE debería inspirarse en las reflexiones de los especialistas en gestión empresarial, que vienen reintroduciendo la ética como componente integral de un nuevo modo de gestionar las relaciones humanas, muy similar al que supone el EC en el aula de idiomas. Lo vemos claramente en estas líneas de G. Lipovetsky:

La lucha contra la improductividad y la "empresa fantasma" exige el abandono del famoso one best way tayloriano en favor no sólo de los valores compartidos sino también, en principio, de atención sistemática a los empleados, de formas interactivas de autoridad, del acortamiento de la escala jerárquica y de la

²²⁷ Un próximo número de la revista *Les Langues modernes* (nº 3, septiembre de 1994) estará dedicado a la "Ética". [Nota de agosto de 2021: cf. mi artículo 1994b en este número].

autoorganización de los equipos. [...] Si no hay reglas absolutas para gestionar bien una empresa, al menos ésta no debería estar en clara contradicción con los valores y aspiraciones dominantes de su tiempo [...]. Desde este punto de vista, la "excelencia" se espera menos de una gestión que haga vibrar el espíritu unánime de la comunidad que de la preocupación cotidiana por respetar y valorar a las personas, por promover una verdadera colaboración social, por asegurar el pluralismo de puntos de vista en la empresa, por establecer una negociación sistemática con los representantes del personal. El imperativo de la gestión en una sociedad individualista en la que predominan los derechos es, en primer lugar, traducir el principio de respeto en acción (1992, p. 181 y pp. 194-195).

Por otra parte, las preocupaciones éticas están vinculadas a la conciencia de la complejidad: cuando ninguna metodología dominante proporciona modelos prefabricados de prácticas que el profesor considera las más eficaces, cuando el profesor sabe que sus acciones están atrapadas en múltiples limitaciones y determinaciones y forman parte de un entorno que puede modificar o incluso invertir el significado intencional que les da²²⁸, entonces los principios éticos aparecen, si no como guías para la enseñanza (no hay aplicación más directa de la ética que de la lingüística en el aula de idiomas), al menos como bases de negociación con los alumnos, y criterios de control personal *a posteriori*. Yo diría, parafraseando la última cita de G. Lipovetsky: si no hay reglas absolutas para llevar bien una clase de idiomas, al menos el profesor debe procurar no entrar en clara contradicción con los valores y aspiraciones dominantes de sus alumnos.

Focalizarse en el alumno implica también que haya una negociación entre el alumno, el profesor y la clase en su conjunto, ya sea en la forma de la "pedagogía de la negociación" propuesta por R. Richerich, o en una forma menos radical y sistemática. Esta negociación, que pondrá en juego las oposiciones entre los intereses colectivos y los individuales, sólo puede tener lugar sobre la base de un cierto número de valores compartidos, una especie de "ética de la responsabilidad" como la define G. Lipovetsky (después de Max Weber), *una ética "razonable", impulsada no por el imperativo de desprenderse de sus propios fines, sino por un esfuerzo de conciliación de valores e intereses, entre el principio de los derechos individuales y las limitaciones de la vida social, económica y científica* (1992, p. 215). Esta ética es *una ética del compromiso, del término medio*, como escribe G. Lipovetsky, y aquí también volvemos a encontrar los principios básicos de la lógica gestional del eclecticismo en la DLE.

Creo que las implicaciones de este aumento de las preocupaciones éticas tendrán que ser analizadas cuidadosamente en la DLE.

Estas preocupaciones refuerzan la tendencia, que ya hemos presentado, de favorecer la observación y la simulación, más respetuosas con las personas (profesores y alumnos) y la complejidad de las situaciones en las que se desenvuelven, frente a la experimentación, que reduce y manipula.

Estas preocupaciones también tienen una serie de consecuencias importantes para el diseño y la ejecución de las actividades de formación. En cuanto a la formación continua, exigen que se extremen las precauciones en las propuestas de innovación, que deben tener en cuenta las competencias establecidas de los profesores y su entorno de trabajo. Ya he citado en mi artículo de 1991(a) estas líneas de P. Lévy, que deberían inspirar a los formadores de DLE en la redacción de su imprescindible código deontológico:

El ingeniero del conocimiento no proporciona a los empleados de la empresa una solución "racional" ya hecha. Por el contrario, pasa meses en el terreno, presta mucha atención a los conocimientos concretos de los futuros usuarios (a menudo muy diferentes de los métodos prescritos) y muestra un respeto indefectible por su experiencia (1990, pp. 62-63).

²²⁸ E. MORIN habla de la "ecología de la acción", es decir, de la *idea de que, una vez lanzada al mundo, la acción escapa a las intenciones del actor e incluso puede ir en dirección contraria* (1990e, p. 109).

En esta misma perspectiva, estos formadores no pueden evitar reflexionar sobre la innovación, que, al igual que la verdad para el conocimiento (cf. más arriba la cita de Paul Veyne), debe dejar de ser considerada como el valor más alto de la formación. Una innovación puntual puede conducir a una cadena de desestabilización de una multitud de competencias establecidas; una innovación puede tener efectos desastrosos en el aula si provoca la *asunción de riesgos innovadores sin los medios técnicos (y experienciales) para gestionarlos* (D. G. Bressart, Y. Reuter, 1992, p. 23)²²⁹; una innovación puede suponer tal coste para los profesores (en tiempo de preparación, en tensión nerviosa durante su aplicación, en tiempo de evaluación) que no será viable en la práctica diaria de la profesión, y que se abandonará pronto pero dejando tras de sí un cargo de conciencia adicional. Personalmente, creo que los formadores de DLE deberían utilizar la siguiente frase del catálogo de Castorama de 1993 como titular en su próximo catálogo de innovaciones: "*Para hacer el trabajo, elige siempre la herramienta adecuada, la que te dé el mejor rendimiento sin forzarte*" (p. 9).

Un DLE que redescubre la exigencia ética en un contexto de focalización en los alumnos y de consideración de las situaciones de enseñanza/aprendizaje no puede sino redescubrir el problema de la casuística, que es el arte de aplicar las leyes generales a las circunstancias complejas de la acción (y en particular a las situaciones de doble restricción y de conflicto de principios). Todos conocemos las muy publicitadas reflexiones sobre este tema en la bioética²³⁰, pero es en los últimos años cuando se ha redescubierto el enfoque casuístico en todas las ciencias y disciplinas de la intervención, junto con la complejidad.

En DLE, R. Galisson ya planteó un problema característico de la casuística en 1982 cuando escribió:

¿Pueden los profesores de idiomas modernos basar su comportamiento profesional en valores (autonomía, espontaneidad, creatividad, etc.) que no se encuentran en otros lugares de la escuela, o fuera de ella? [...] La pedagogía, al igual que la política, puede pasar por la utopía, pero en un determinado momento debe inscribirse en la realidad de los seres y de las cosas, una realidad que debe ser analizada de cerca para evitar discrepancias dramáticas entre lo deseable y lo posible. (1982, p. 54.)

Pero son todos los casos que he presentado en el capítulo 2.1.3.3, y todos los demás que se pueden imaginar *ad infinitum*, los que en realidad exigen este enfoque casuístico. La práctica de la reflexión sobre estos casos en la formación es cada vez más indispensable (y urgente en la formación del profesorado): formar a un profesor significa también capacitarle para decidir en el terreno, en tiempo real y con plena responsabilidad personal y profesional, sobre los casos en los que debe violar un principio general, no introducir una innovación o desviarse de las directrices oficiales. Los tiempos didácticos que se avecinan

²²⁹ É. HOVELAQUE, a pesar de ser uno de los promotores de la MD, notaba así en 1911, a propósito del evidente proceso de dogmatización de esta metodología y sus efectos negativos en el aula: *Los mejores profesores son a menudo, por el ardor de su convicción, la intransigencia de sus ideas, el rigor de su método personal, los más culpables en este sentido* (p. 207). Pero este inspector general simplemente olvidó reconocer la (muy grande) responsabilidad de las instrucciones oficiales en esta cuestión (cuando él mismo había redactado apenas tres años antes instrucciones que prohibían todo uso de la lengua materna en las clases de idiomas). Este tipo de omisión, muy cuestionable desde el punto de vista ético, ha sido sistemático en las instrucciones oficiales hasta el día de hoy: la constante crispación de la inspección general de lenguas sobre su imagen y su poder nunca ha dado lugar, que yo sepa, al más mínimo inicio de autocritica pública.

²³⁰ G. LIPOVETSKY presenta el enfoque bioético de la siguiente manera: aplica *una moral dialéctica y pragmática, una ética del justo equilibrio entre el respeto a la persona y las exigencias de la investigación, el valor del individuo y el interés colectivo, una ética de la prudencia que rechaza los extremos pero no compromete el imperativo de la dignidad y la libertad individuales* (1992, p. 230). Una vez más, se habrán reconocido algunos principios básicos del eclecticismo: el equilibrio correcto, el pragmatismo y el rechazo a los extremos.

serán probablemente difíciles para los guardianes de las doctrinas, los predicadores de certezas y otros mesías²³¹.

Conclusión de la segunda parte

En comparación con los metodólogos escolares del primer periodo ecléctico de los años 1920-1960, los didactólogos actuales tienen al menos dos ventajas. La primera es ser capaz de sacar lecciones de la aventura de sus predecesores en el eclecticismo. La segunda es que son contemporáneos de todo un movimiento de renovación epistemológica que se enfrenta, en todas las ciencias, al problema al que ellos mismos están confrontados, el de la reflexión y la acción frente a la complejidad de la realidad.

La historia (futura) nos dirá si estas ventajas fueron decisivas; pero ya se puede afirmar con bastante seguridad que al menos deben ser explotadas si queremos tener alguna posibilidad de hacerlo mejor que nuestros predecesores. Por supuesto, sólo hay "lecciones de la historia" para aquellos que se esfuerzan en utilizarlas.

CONCLUSIÓN GENERAL

La tolerancia y el pluralismo, un desprendimiento de nuestras propias percepciones y valores que da cabida a los de los demás, son a la vez el verdadero fundamento del conocimiento y su punto de culminación.

F. V. VARELA, 1980, p. 31.

Al final de este libro, no quisiera que se me considerara como una especie de campeón del eclecticismo: me he limitado a comprobar que se está generalizando en la DLE; he tratado de comprender por qué; he intentado mostrar que constituye la respuesta actual, y actualmente insuperable, de la DLE a un auge irresistible de la problemática de la complejidad; y he ido a ver si la epistemología compleja no nos proporcionaría los medios para comprender y gestionar mejor el eclecticismo actual, ya que no hay otra cosa mejor que hacer por el momento. Soy muy consciente de los peligros de este eclecticismo, pero los relativizo porque he experimentado, como otros, los estragos causados por la ideología opuesta, el maximalismo y el mesianismo revolucionarios. Y sobre todo, sea lo que sea lo que pensemos personalmente de este eclecticismo, de su viabilidad, de su eficacia, de su legitimidad incluso, no tenemos otra opción por el momento, salvo renunciar a nuestra función y a nuestra responsabilidad como didactólogos, que asumirla, para que la DLE no vuelva a caer en los errores del periodo 1920-1960. El reto al que se enfrenta la epistemología compleja es demostrar que nos permitirá afrontar la complejidad mejor que nuestros predecesores.

¿Cuál podría ser esta tarea de los didactólogos? Desde el punto de vista estratégico, me parece bastante claro y sencillo a la vez, bastante cercano a los *minima moralia* de la política, que E. Morin define así: *decir lo que pensamos en conciencia, concentrarnos en las tareas que nos parecen prioritarias, federar los esfuerzos que van en la dirección de los nuestros* (1990d, pp. 103- 104).

²³¹ A menos que tenga razón Augusto Comte, quien pensaba que *el dogmatismo es el estado normal de la inteligencia humana, hacia el cual tiende, por su naturaleza, continuamente, en todos los géneros...*

En cuanto a la orientación de estas tareas, he aquí algunas de las que considero prioritarias:

- 1) *Abrirse* a otras disciplinas, estudiar la forma en que tratan los temas que tienen que ver con el nuestro, y hurtar ideas y conceptos sin temer a los guardas de caza (los epistemólogos).
- 2) Recordar constantemente los límites del conocimiento: la complejidad, las incertidumbres, las imprecisiones, las contradicciones y las dobles limitaciones. No se puede estar demasiado atento a este punto porque, como dice H. Atlan con muchos otros: *La razón unificadora y totalizadora [...] tiene más de un truco en la manga* (1991, p. 208).
- 3) Trabajar con estos límites del conocimiento, como la ciencia económica, según É. Quinet, que debe *concentrarse ahora en el esclarecimiento de las posibilidades, en la búsqueda de las grandes tendencias y los riesgos de ruptura, en la definición de las grandes líneas de acción, en la fase prospectiva y estratégica* (1990, p. 14). Esta es una buena definición de lo que podría ser la actual agenda de investigación de los didactólogos.
- 4) Aplicar los principios del método de la complejidad, es decir, el dialogismo, la recursividad, la transversalidad, los pasos a los metapuntos de vista: para no dormirse en la gestión burguesa de un eclecticismo blando, es necesario multiplicar e intensificar las confrontaciones de ideas.
- 5) Difundir y promover los avances parciales contra la incertidumbre, recordando al mismo tiempo la incertidumbre del conjunto; al mismo tiempo, procurar que este conocimiento parcial no se (en)cierre sobre sí mismo pretendiendo ser completo, y señalar las nuevas incertidumbres que los descubrimientos de estas certezas parciales abren ante nosotros.
- 6) Pedir la colaboración de todos los actores en el ámbito de la educación. Como escribe P. Lévy en la conclusión de su libro: *No se trata tanto de dominar o predecir con certeza como de **asumir colectivamente** un cierto número de opciones. Se trata de hacernos responsables de ellos, todos juntos. **El futuro indeterminado** que nos espera en este final del siglo XX debe ser afrontado con los ojos abiertos* (1990, p. 221, énfasis añadido). Esto implica denunciar y luchar contra todas las formas de terrorismo, ya sean teóricas o prácticas.

Algunos pueden pensar que esta época ecléctica en la que hemos entrado carece del encanto de la pasada época de certezas. Pero esas certezas eran servidumbres, y como decía el filósofo Karl Jaspers, la incertidumbre es el espacio mismo de nuestra libertad. Si el futuro es incierto, si no sabemos de qué estará hecho, es porque sólo lo podemos hacer nosotros. Y lo que I. Prigogin e I. Stengers escriben sobre la aventura de la ciencia contemporánea también me parece válido en el modesto nivel de la investigación DLE:

Estamos inmersos irremediabilmente en una historia abierta en la que se experimenta lo que los hombres y sus sociedades pueden hacer. Por lo tanto, no podemos tratar de descubrir esta coherencia [entre nuestros conocimientos] a la manera de una verdad que preexistiría a nuestra historia, ya sea que ésta conduzca a esa verdad o la haya olvidado. Sólo podemos construirla dentro de esta historia, a partir de las limitaciones que nos sitúan en ella pero que también nos permiten crear nuevas posibilidades (1988, pp. 193-194).

Castillon-en-Couserans, 28 de agosto de 1993

(Traducción realizada por el autor, Castillon-en-Couserans, 16 de agosto de 2021)

BIBLIOGRAFÍA

- ABE D., GREMMO Marie-José
1983 : "Enseignement-apprentissage : vers une redéfinition du rôle de l'enseignant", *Mélanges Pédagogiques*, pp. 103-117. Nancy II : CRAPEL.
- ANTIER Maurice
1952 : "Formation pédagogique et tradition universitaire", *Les Langues Modernes*, n° 5, août-septembre, pp. 26-29. Paris : APLV.
- ANTIER Maurice, GIRARD Denis, HARDIN Gérard
1972 : *Pédagogie de l'anglais*. Paris : Hachette, 208 p.
- ASTOLFI Jean-Pierre, DEVELAY Michel
1989 : *La didactique des sciences*. Paris : PUF, coll. Que sais-je ?, n° 2 448, 127 p.
- ATLAN Henri
– 1979 : *Entre le cristal et la fumée. Essai sur l'organisation du vivant*. Paris : Seuil, 288 p.
– 1991a : *Tout, non, peut-être. Éducation et vérité*. Paris : Seuil, 347 p.
– 1991b : "L'intuition du complexe et ses théorisations", pp. 9-42 in : FOGELMAN SOULIÉ Françoise, dir., *Les théories de la complexité. Autour de l'oeuvre d'Henri Atlan*. Paris : Seuil, coll. La Couleur des Idées, 464 p.
- BARBOT Marie-José
1990 : "Métamorphoses de l'évaluation. L'évaluation dans les systèmes d'autoapprentissage", *Études de Linguistique Appliquée*, n° 80, octobre-décembre, pp. 77-97. Paris : Didier-Érudition.
- BÉRARD Évelyne
1991 : *L'approche communicative. Théorie et pratiques*. Paris : Clé International, 128 p.
- BERGER Paul
1947 : "Méthode des langues vivantes. Simples suggestions", *Pédagogie, Éducation et Culture*, n° 3, mars, pp. 138-151. Paris : Centre d'Études Pédagogiques.
- BESSE Henri
– 1974 : "Les exercices de conceptualisation ou la réflexion grammaticale au niveau 2", *Voix et Images du CRÉDIF*, n° 2, pp. 38-44. Paris : Didier.
– 1985 : *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Paris : Didier-CREDIF (coll. "Essais"), 183 p.
- BLASCO Colette
1983 : "Évolution de l'enseignement de l'anglais au collège par les méthodes audiovisuelles ou audio-orales, vue par une utilisatrice", *Les Cahiers de l'EREL*, n° 2, décembre, pp. 49-62. Nantes : Université de Nantes.
- BOUCHARD Robert
1989 : "Une transposition didactique des grammaires de texte", *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications*, n° spécial, février-mars, pp. 160-169. Paris : Édicef.

BOUGNOUX Daniel

1990 : "Le complexe d'Edgar", pp. 25-32 in : BOUGNOUX Daniel, LE MOIGNE Jean-Louis, PROULX Serge, *Arguments pour une méthode (autour d'Edgard Morin)*. Colloque de Cerisy [juin 1986]. Paris : Seuil, 293 p.

BOUGNOUX Daniel, LE MOIGNE Jean-Louis, PROULX Serge

1990 : *Arguments pour une méthode (autour d'Edgard Morin)*. Colloque de Cerisy [juin 1986]. Paris : Seuil, 293 p.

BOURDET Jean-François

- 1992a : "Phénomènes de résistance et avenir de la formation", *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications*, n° spécial, août-septembre, pp. 121-125. Paris : Hachette-Édicef.

- 1992b : "Retour vers le Niveau 2. Vers l'autonomie de l'apprentissage", *Le Français dans le Monde*, n° 249, mai-juin, pp. 42-50. Paris : Édicef.

BRÉHIER Émile

1932 : *Histoire de la philosophie*. Tome II : *La philosophie moderne. III. Le XIXème siècle - Période des systèmes (1800-1850)*. Paris : Librairie Félix Alcan.

BRESSART Dominique Guy, REUTER Yves

1992 : "Former des maîtres en français : éléments pour une didactique de la didactique du français", *Études de Linguistique Appliquée*, n° 87, juillet-septembre, pp. 11-24. Paris : Didier-Érudition.

BRONCKART Jean-Paul, BRUN J., ROULET Eddy

1991 : "Quelles directions de recherche pour la didactique du FLM ?", *Études de Linguistique Appliquée*, n° 84, octobre-décembre, pp. 111-120. Paris : Didier-Érudition.

BUCKBY Michael, BERWICK Gwen

1992 : "Formation à distance", *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications*, n° spécial, août-septembre, pp. 93-102. Paris : Hachette-Édicef.

CAMUGLI S.

- 1931 : Intuition et réflexion dans l'enseignement des langues vivantes, *Les Langues Modernes*, n° 2, mars, pp. 124-128. Paris : APLV.

- 1936 : "Les langues vivantes dans les deux premières années d'enseignement" [rapport de l'Assemblée générale du 26 décembre 1935 de la Section parisienne de l'APLV], *Les Langues Modernes*, n° 1-2, janvier-février, pp. 81-91. Paris : APLV.

CANIVEZ André

1965 : *Jules Lagneau professeur de philosophie. Essai sur la condition du professeur de philosophie jusqu'à la fin du XIXème siècle*. Tome 1. *Les professeurs de philosophie d'autrefois*. Publications de la Faculté des Lettres de l'Université de Strasbourg, 301 p.

CHIQUÉLIN Jean-Jacques

1900 : "Crise de l'économie réelle, crise de la pensée économique. Sophistication des analyses, faiblesses des anticipations", *Le Nouvel Observateur*, coll. Dossiers, n° 2, octobre, pp. 28-29. Paris : Le Nouvel Observateur.

COUSIN Victor

1886 : *Du bien*. Paris : Librairie Académique Didier, Perrin et Cie, Libraires Éditeurs, 240 p.

CROUZET Paul

1913 : "L'enquête parlementaire sur la réforme de 1902", *Revue Universitaire*, n° 6, pp. 15-29. Paris : A. Colin et Cie.

CUREAU Jean

1971 : "L'influence de l'utilisation des moyens audiovisuels sur la pédagogie des langues", *R.P.A.*, n° 17, 28 p.

DEBYSER Francis

1977 : "Le choc en retour du niveau 2", *Le Français dans le Monde*, n° 133, novembre-décembre, pp. 38-42. Paris : Hachette-Édicef.

DELATTRE Pierre, dir.

1971 : *Les exercices structuraux, pour quoi faire ?* Paris : Hachette, 160 p.

DENIS René

1976 : "L'audio-oral... Quelques réflexions", pp. 77-95 in : *CRDP, Anglais. Le stage de Bourges (19-20 novembre 1976). Essai de bilan des méthodes dites modernes*, s.l. [Bourges], s.d. [1976], 120 p., multigr. Bourges : CRDP.

D'ESPAGNAT Bernard

1990 : *Penser la science, ou les enjeux du savoir*. Paris : Dunod, 294 p.

DUBY Jean-Jacques

1993 : "Sciences : la fin du déterminisme", *Magazine littéraire*, n° 312, juillet-août, pp. 31-34. Paris : Magazine Expansion.

DUMONT Louis

1983 : *Essais sur l'individualisme. Une perspective anthropologique sur l'idéologie moderne*. Paris : Seuil, coll. Esprit-Seuil, 276 p.

DUMOUCHEL Paul, DUPUY Jean-Pierre, dir.

1981a : *L'auto-organisation. De la physique au politique*. Colloque de Cerisy (10-17 juin 1981). Paris : Seuil, 592 p.

DUMOUCHEL Paul, DUPUY Jean-Pierre

1983 : "Ouverture", pp. 13-25 in : DUMOUCHEL Paul, DUPUY Jean-Pierre, dir., *L'auto-organisation. De la physique au politique*. Colloque de Cerisy [10-17 juin 1981]. Paris : Seuil, 592 p.

DUPUY Jean-Pierre

1991 : "Sur la complexité du social", pp. 394-409 in : FOGELMAN SOULIÉ Françoise, dir., *Les théories de la complexité. Autour de l'oeuvre d'Henri Atlan*. Paris : Seuil, coll. La Couleur des Idées, 464 p.

ÉLIAS Norbert

1987 : *La société des individus*, Avant-propos de Roger Chartier, trad. de l'allemand par Jeanne Étoré. Paris : Fayard, 1991 [1^{ère} éd. 1987], 303 p.

EKELAND Ivar

1991 : *Au hasard. La chance, la science et le monde*. Paris : Seuil, 202 p.

FERRY Luc, RENAUT Alain

1987 : 68-86. *Itinéraires de l'individu*. Paris : Gallimard, 135 p.

FEYERABEND Paul

1989 : *Adieu la Raison*. Paris : Seuil, 379 p.

FOGELMAN SOULIÉ Françoise, dir.

1991 : *Les théories de la complexité. Autour de l'oeuvre d'Henri Atlan*. Paris : Seuil, coll. La Couleur des Idées, 464 p.

FRÉDÉRIC François

1974 : *L'enseignement et la diversité des grammaires*. Paris : Hachette, 220 p.

GAGNÉ Gilles

1991 : "Didactique du français langue maternelle. Aperçu critique", *Études de Linguistique Appliquée*, n° 84, 1991, pp. 97-109. Paris : Didier-Érudition.

GALISSON Robert

- 1977 : "... SOS... Didactique des langues étrangères en danger... Intendance ne suit plus... SOS...", *Études de Linguistique Appliquée*, n° 27, juillet-septembre. Les citations sont extraites de la republication dans le n° 79, juillet-septembre 1990, pp. 123- 142. Paris : Didier-Érudition.
- 1986 : "Éloge de la « didactologie/didactique des langues et des cultures (maternelles et étrangères) - D/DLC - »", *Études de Linguistique Appliquée*, n° 64, octobre-décembre. Les citations sont extraites de la republication dans le n° 79, juillet-septembre 1990, pp. 97-110. Paris : Didier-Érudition.
- 1988a : "Témoignage en miettes", in : LEHMANN Denis, dir., *La didactique des langues en face à face*. Paris : Hatier-CRÉDIF. Les citations sont extraites de la republication dans le n° 79, juillet-septembre 1990, pp. 75-85. Paris : Didier-Érudition.
- 1988b : "Le vocabulaire en pénitence. Brève histoire d'une disgrâce chronique", *Reflét*, n° 27, septembre, pp. 14-19. Paris : Association Reflét.
- 1990 : "Où va la didactique du français langue étrangère ?", *Études de Linguistique Appliquée*, n° 79, juillet-septembre, pp. 9-34. Paris : Didier-Érudition.

GAONAC'H Daniel

1987 : *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris : Hatier-CRÉDIF, coll. LAL, 240 p.

GERMAIN Claude

1991 : *L'approche communicative en didactique des langues*. Anjou, (Québec, Canada) : Centre Éducatif et Culturel inc., 104 p.

GIRARD Denis

1968 : *Méthode directe et méthodes audiovisuelles (essai de définition d'une pédagogie audiovisuelle des langues vivantes)*. Paris : BELC, 14 p., multigr. Republié in : *Linguistique appliquée et didactique des langues*, chap. II, pp. 20-47. Paris : A. Colin, 1972.

GIRARD M.

1884 : "De la méthode dans les classes élémentaires", *Revue de l'Enseignement des Langues Vivantes*, n° 3, mai 1884, t. I : 1884-1885, pp. 80-84. Paris : Librairie H. Didier.

GREMMO Marie-José

1978 : "Apprendre à communiquer : compte rendu d'une expérience d'enseignement du français", *Mélanges Pédagogiques*, pp. 17-52. Nancy II : CRAPEL.

HALBWACHS G.

1887 : "Quelques mots sur la question des langues vivantes [suite et fin]", *Revue de l'Enseignement des Langues Vivantes*, n° 3, mai 1884, pp. 241-247. Paris : Librairie H. Didier.

HAMMAR Élisabeth

1990 : "Histoire de l'enseignement du français en Suède. Résultats et problèmes de la recherche", *Documents pour l'Histoire du Français Langue Étrangère ou Seconde*, n° 6, septembre, pp. 63-72. Paris : SIHFLES.

HAVELANGE Véronique

1991 : "Introduction". "Quatrième partie, Complexité, psyché, société", pp. 259-282, in : FOGELMAN SOULIÉ Françoise, dir., *Les théories de la complexité. Autour de l'œuvre d'Henri Atlan*. Paris : Seuil, coll. La Couleur des Idées, 464 p.

HOLEC Henri

1979 : *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Paris : Hatier, Strasbourg : Conseil de l'Europe, 60 p.

HOVELAQUE Émile

1911 : "La progression dans l'enseignement des langues vivantes". Conférence faite à la Sorbonne, *Instructions concernant les programmes de l'Enseignement secondaire*. Paris : Ch. Delagrave, 275 p.

HUYGHE François-Bernard, BARBÈS Pierre

1987 : *La soft-idéologie*. Paris : Robert Laffont, coll. Essais, 215 p.

KOLM Serge Christophe

1986 : *Philosophie de l'économie*. Paris : Seuil, 330 p.

KUHN Thomas S.

1970 : *La structure des révolutions scientifiques*, trad. française, 1983 [1^{ère} éd. 1962, nouv. éd. augm. 1970]. Paris : Flammarion, 288 p.

LADRIÈRE Jean

1957 : *Les limites internes des formalismes. Étude sur la signification du théorème de Gödel et des théorèmes apparentés dans la théorie des fondements des mathématiques*. Louvain : E. Nauwelaerts, Paris : Gauthiers-Villars, coll. de Logique Mathématique, 715 p.

LANGOUËT Gabriel

1987 : "L'enseignement du français dans les collèges : élèves et enseignants", *Études de Linguistique Appliquée*, n° 54, avril-juin, pp. 9-38. Paris : Didier-Érudition.

LAVAUULT Lucien

1910 : "L'enseignement secondaire et l'agrégation", *Les Langues Modernes*, n° 2, janvier-février, pp. 60-74. Paris : APLV.

LE BLANC René

1989 : "Le curriculum multidimensionnel' : une approche intégrée pour l'enseignement de la langue seconde", *Études de Linguistique Appliquée*, n° 75, juillet-septembre, pp. 78-94. Paris : Didier-Érudition.

LESOURNE Jacques

1990 : "Une science balkanisée", *Le Monde*, 16 octobre, p. 29 et p. 32. Paris : Le Monde.

LÉVY Pierre

1990 : *Les technologies de l'intelligence. L'avenir de la pensée à l'ère informatique*. Paris : La Découverte, 234 p.

LIPOVETSKY Gilles

1992 : *Le crépuscule du devoir. L'éthique indolore des nouveaux temps démocratiques*. Paris : Gallimard, coll. NRF-Essais, 297 p.

MEIRIEU Philippe

1987 : "Analyse par objectifs et stratégies individuelles d'apprentissage", *Les Amis de Sèvres*, n° 3, septembre, pp. 25-34. Sèvres : CIEP.

MOIRAND Sophie

1982 : *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette, coll. Formation, 188 p.

MOLES Abraham A.

1990 : *Les sciences de l'imprécis*. Paris : Seuil, 254 p.

MORANGE Michel

1992 : "À quoi sert l'histoire des sciences ? Le futur à l'imparfait". Question à Michel Morange. Propos recueillis par Jean-François Robredo, *Libération* du 12 février, p. 32. Paris : Libération.

MORIN Edgar

- 1986 : *La Méthode. 3. La Connaissance de la Connaissance*. Paris : Seuil, 256 p.
- 1990a : *Introduction à la pensée complexe*. Paris : ESF, 160 p.
- 1990b : "Entre causalité et finalité (Débat Henri Atlan-Edgar Morin)", pp. 247- 253 in : BOUGNOUX Daniel, LE MOIGNE Jean-Louis, PROULX Serge, *Arguments pour une méthode (autour d'Edgard Morin)*. Colloque de Cerisy [juin 1986]. Paris : Seuil, 293 p.
- 1990c : "Messie, mais non", pp. 254-268 in : BOUGNOUX Daniel, LE MOIGNE Jean-Louis, PROULX Serge, *Arguments pour une méthode (autour d'Edgard Morin)*. Colloque de Cerisy [juin 1986]. Paris : Seuil, 293 p.
- 1990d : "Où en sommes-nous ? Que faire ? (Débat Jean-Daniel-Edgar Morin)", pp. 94-104 in : BOUGNOUX Daniel, LE MOIGNE Jean-Louis, PROULX Serge, *Arguments pour une méthode (autour d'Edgard Morin)*. Colloque de Cerisy [juin 1986]. Paris : Seuil, 293 p.
- 1990e : *Science avec conscience*. Paris : Seuil, nouv. éd., 320 p.
- 1991a : *La Méthode. 4 : Les Idées. Leur habitat, leur vie, leurs moeurs, leur organisation*. Paris : Seuil, 266 p.
- 1991b : "De la complexité : complexus", pp. 283-296 in : FOGELMAN SOULIÉ Françoise, dir., *Les théories de la complexité. Autour de l'oeuvre d'Henri Atlan*. Paris : Seuil, coll. La Couleur des Idées, 464 p.

MOYNE Albert

1987 : "Un point de vue psycho-sociologique sur la pédagogie différenciée", *Les Amis de Sèvres*, n° 3, septembre, pp. 11-13. Sèvres : CIEP.

MÜLLER Andrée

1992 : "Ne ratez pas votre saut technologique", *L'Entreprise*, n° 80, mai, pp. 129-134. Paris : Interéditions.

PERETTI André De

1985 : "Esquisse d'un fondement théorique de la pédagogie différenciée", *Les Amis de Sèvres*, n° 1, mars, pp. 5-35. Sèvres: CIEP.

PÉREZ AGUIRRE Luis

1993 : *La Iglesia increíble. Materias pendientes para su tercer milenio*. Montevideo : Ediciones Trilce, 152 p.

PFRIMMER P.

1953 : "Après un demi-siècle de méthode directe", *Les Langues Modernes*, n° 2, mars-avril, pp. 49-57. Paris : APLV.

PINLOCHE Auguste

1906 : "L'avenir des langues vivantes", *Le Journal* du 27 juillet 1906. Paris : Alphonse Karr Éd.

1908 : "Réaction et progrès", *Les Langues Modernes*, n° 4, avril, pp. 129-134. Paris : APLV.

POPPER Karl

1982 : *L'univers irrésolu. Plaidoyer pour l'indéterminisme*, trad. française [1^{ère} éd. anglaise 1982]. Paris : Hermann, 1984, 160 p.

PORCHER Louis

1987 : "Promenades didacticiennes dans l'oeuvre de Bachelard", pp. 123-139 in : CORTÈS Jacques, dir., *Une introduction à la recherche scientifique en didactique des langues*. Paris, Didier-CRÉDIF, coll. Essais, 232 p.

PRIGONINE Ilya, STENGERS Isabelle

1988 : *Entre le temps et l'éternité*. Paris : Fayard, 225 p.

PROULX Serge

1990 : "Paradigme cybernétique et épistémologie de la technologie. Interrogations à partir d'Edgar Morin", pp. 195-202 in : BOUGNOUX Daniel, LE MOIGNE Jean- Louis, PROULX Serge, *Arguments pour une méthode (autour d'Edgard Morin)*. Colloque de Cerisy [juin 1986]. Paris : Seuil, 293 p.

PUREN Christian [enlaces añadidos en la edición en español, agosto de 2021)

– 1988 : *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris : Nathan-Clé International, coll. Didactique des Langues, 488 p. www.christianpuren.com/mes-travaux/1988a2/ (versión original citada en esta traducción). Versión electrónica (formato pdf abierto) : www.christianpuren.com/mes-travaux/1988a/.

– 1989 : "Histoire et formation : quelques réflexions prospectives", *Études de Linguistique Appliquée*, n° 75, juillet-septembre, pp. 109-113. Paris : Didier-Érudition. www.christianpuren.com/mes-travaux/1989b/.

– 1990a : "Continuités, ruptures et circularités dans l'évolution de la didactique des langues étrangères en France", *Études de Linguistique Appliquée*, n° 78, avril-juin, pp. 65-74. Paris : Didier-Érudition. www.christianpuren.com/mes-travaux/1989b/.

– 1990b : "La « méthodologie active » dans l'histoire des méthodologies de langues vivantes étrangères en France", *Documents pour l'Histoire du Français Langue Étrangère ou Seconde*, n° 6, septembre, pp. 235-252. Paris : SIHFLES. www.christianpuren.com/mes-travaux/1989a/.

– 1990c : "Méthodes d'enseignement, méthodes d'apprentissage et activités méta-méthodologiques en classe de langue", *Les Langues Modernes*, n° 1, pp. 57-70. Paris : APLV. www.christianpuren.com/mes-travaux/1990a/.

– 1990d : "Littérature et objectifs dans l'enseignement scolaire des langues vivantes étrangères : enjeux historiques", *Les Langues Modernes*, n° 4, pp. 31-46. Paris : APLV. www.christianpuren.com/mes-travaux/1990b/.

– 1991a : "Didactique des langues étrangères : de la perspective à la prospective", pp. 42- 50, in : « Les langues étrangères dans l'Europe de l'Acte unique », *I Congrès internacional sobre l'ensenyament de llengües estrangeres* (Barcelone, 25 février- 1er mars 1991), Institut de Ciències de l'Educació, Universitat Autònoma de Barcelona. www.christianpuren.com/mes-travaux/1993c/.

– 1993 : "31 mai 1902 : genèse d'une révolution méthodologique", *Études de Linguistique Appliquée*, n° 90, avril-juin, pp. 51-60. Paris : Didier-Érudition. www.christianpuren.com/mes-travaux/1993b/.

– 1994b : "Éthique et didactique scolaire des langues". *Les Langues modernes*, n° 3, pp. 55-62. Paris : APLV, www.christianpuren.com/mes-travaux/1994b/.

– 1994d : "Psychopédagogie et didactique des langues. À propos d'observation formative des pratiques de classe". *Revue Française de Pédagogie*, n° 108, juil.-août-sept., pp. 13-24. Paris : INRP. www.christianpuren.com/mes-travaux/1994d/.

QUINET Émile

1990 : "Plaidoyer pour la planification", *Le Monde*, mardi 8 mai, p. 14. Paris : Le Monde.

RICHTERICH René

– 1985 : *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*. Paris : Hachette, coll. F Recherches/ Applications, 176 p.

– 1992 : "Créer d'autres espaces et d'autres temps", *Le Français dans le Monde*, n° 252, octobre, pp. 41-46. Paris : Hachette-Édicef.

RICHTERICH René, SCHERER Nicolas

1975 : *Communication orale et apprentissage des langues*. Paris : Hachette, coll. F Pratique pédagogique, 132 p.

ROQUES P.

Christian PUREN, *La didáctica de las lenguas extranjeras en la encrucijada de los métodos. Ensayo sobre el eclecticismo*

1913 : "Dix ans de méthode directe", *Revue Universitaire*, n° 7, pp. 108-115. Paris : A. Colin et Cie.

ROSSI Jean-Gérard

1989 : *La philosophie analytique*. Paris : PUF, coll. Que sais-je ?, n° 2 450, 128 p.

SCHWEITZER Charles

1886 : *Discours de M. Schweitzer, Professeur d'allemand au Collège Rodin et à l'École Spéciale Militaire de Saint-Cyr, à la distribution des prix du Collège Rodin, le 30 juillet 1886*. Paris : imprimerie Chaix, 17 p.

SIGWALT Charles

1904 : "Le but et les méthodes de l'enseignement des langues étrangères". Conférence faite à la Guilde Internationale, 6, rue de la Sorbonne, le 22 mars 1902, devant des aspirantes au certificat d'aptitude, *Bulletin de la Société des Professeurs de Langues Vivantes*, mai 1904, pp. 205-233. Paris : Société des Professeurs de Langues Vivantes.

SOULÉ-SUSBIELLES Nicole

1984 : "La question, outil pédagogique dépassé ?", *Le Français dans le Monde*, n° 183, février-mars, pp. 26-34. Paris : Hachette-Édicef.

STENGERS Isabelle, SCHLANGER Judith

1989 : *Les concepts scientifiques. Invention et pouvoir*. Paris : La Découverte, Strasbourg : Conseil de l'Europe/UNESCO, 167 p.

VARELA Francisco V.

1980 : *Autonomie et connaissance. Essai sur le vivant*, trad. française 1989. Paris : Seuil, 253 p.

VIGNOLLES L.

1907 : "L'enseignement dans les classes du second cycle", *Les Langues Modernes*, n° 8, octobre, pp. 271-278. Paris : APLV.

VEYNE Paul

1976 : *L'inventaire des différences. Leçon inaugurale au collège de France*. Paris : Seuil, 62 p.

WALLISER Bernard

1977 : *Systèmes et modèles. Introduction critique à l'analyse de systèmes. Essai*. Paris : Seuil, 256 p.

WIDDOWSON H.-G.

1978 : *Une approche communicative de l'enseignement des langues*, trad. française. Paris, Hatier-CRÉDIF, coll. LAL, 1981 [1^{ère} éd. anglaise 1978], 192 p.

WOLFROMM A.

1902 : "La question des méthodes. Les débats d'opinion. I.", *Revue de l'Enseignement des Langues Vivantes*, n° 2, avril, pp. 49-78.

El original francés de esta traducción al español se titula *La didactique des Langues à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. Se publicó anteriormente en dos ediciones en papel:

- 1ª edición: París, CRÉDIF-Didier, coll. "Essais", 1994, 206 p.
- 2ª edición revisada y corregida por el autor: París, CRÉDIF-Didier, coll. "Essais", 1994, 217 p.
- La 3ª edición, electrónica (www.christianpuren.com, 2013, 139 p.) sigue el texto de la 1ª edición, pero con su propia paginación. Está en formato pdf abierto y con un índice de contenidos, llamadas de atención y referencias cruzadas internas de un capítulo a otro en forma de enlaces clicables. Está disponible en la misma dirección que el archivo anteriormente disponible en el sitio, que era una copia en pdf de la 1ª edición:

www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/1994e/

La presente traducción al español (4ª edición) se basa en esta 3ª edición en francés.

Nota: En esta edición, los números de página de las citas de mi otro libro *Historia de las metodologías* y de mis artículos son siempre los de las publicaciones originales en papel, no los de las correspondientes publicaciones electrónicas en mi sitio web www.christianpuren.com/.

La didáctica del francés como lengua extranjera ha entrado claramente en una fase ecléctica en los últimos años: el abandono de un enfoque "totalmente comunicativo" en favor de una vuelta a una enseñanza más sistemática de la gramática, el léxico y la civilización, la aparición de cursos que se reivindican como eclécticos o incluso "tradicionales", etc. Por otra parte, la heterogeneidad de los referentes teóricos, la variabilidad de las prácticas pedagógicas (diversidad de alumnos, en cuanto a sus objetivos, perfiles, estrategias y métodos de aprendizaje) y la complejidad de los parámetros de las situaciones de enseñanza-aprendizaje (alumnos, profesores, instituciones, lenguas de partida y de llegada, condiciones de enseñanza-aprendizaje, sociedad, etc.) se tienen cada vez más en cuenta en la reflexión didáctica actual. Este libro propone analizar esta situación actual a la luz de la perspectiva histórica de la didáctica de las lenguas-culturas extranjeras y de la investigación filosófica y epistemológica contemporánea, para esbozar una "didáctica compleja de las lenguas-culturas" adaptada a la nueva era ecléctica.