

Christian PUREN  
[www.christianpuren.com](http://www.christianpuren.com)

Artículo publicado en la revista *ÉLA revue de didactologie des langues-cultures* n° 109, janvier-mars 1998. Paris: Didier-Klincksieck, pp. 9-37 con el título "Perspective objet et perspective sujet en didactique des langues-cultures"

<http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/1998f-es/>

Traducción al español a cargo de Carmen Guillén Díaz  
Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura  
Facultad de Educación y Trabajo Social  
Universidad de Valladolid (España)

## **PERSPECTIVA OBJETO Y PERSPECTIVA SUJETO EN DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS-CULTURAS**

Resumen

Introducción

1. El modelo "objeto-sujeto"
  - 1.1. La oposición ("objeto sujeto")
    - 1.1.1.1. Opciones epistemológicas e implicaciones éticas
    - 1.1.1.2. Opciones éticas e implicaciones epistemológicas
    - 1.1.1.3. "Objeto sujeto" y "enseñanza/aprendizaje"
  - 1.2. El continuum ("objeto sujeto") y la evolución ("objeto sujeto")
2. "Objeto-sujeto" en didáctica de la cultura
  - 2.1. La problemática de la enseñanza del objeto cultura
  - 2.2. La problemática de lo intercultural
    - 2.2.1. La primera versión de lo intercultural: el modelo de oposición ("objeto sujeto")
    - 2.2.2. La segunda versión de lo intercultural: el modelo de contacto ("objeto - sujeto")
    - 2.2.3. La tercera versión de lo intercultural: el modelo de instrumentalización ("objeto -sujeto")
3. "Objeto-sujeto" en metodología y en formación

Conclusión

*"Siempre son necesarias dos ideas. Una para matar a otra."*

Georges Braque

*"El tema ético envuelve a toda doctrina epistemológica."*

Jean-Louis Lemoigne, 1995, p. 110

## RESUMEN

En este artículo se describe la evolución de la didáctica del francés lengua extranjera en los últimos treinta años mediante el modelo "objeto-sujeto", de inspiración filosófica y con evidentes implicaciones éticas. Este modelo pone de manifiesto de forma inmediata, en didáctica de la lengua y de la cultura, una evolución marcada y paralela de la atención centrada en el objeto (lengua, cultura o metodología constituida) a la atención centrada en el sujeto (alumno), evolución sin duda impulsada por el aumento de los valores individualistas en la sociedad contemporánea. Sin embargo, este modelo sólo puede ser productivo para la teorización didáctica si las relaciones entre los dos términos son abordadas de forma diferente a los únicos modos utilizados hasta ahora: el de la oposición maniquea o el de la evolución progresista, y si integran simultáneamente los modos del contacto (el "inter-") y del continuum (que permiten pensar el eclecticismo), así como el modelo de lo dialógico (que permite pensar la complejidad). El modelo así completado es aplicado de forma heurística a los ámbitos de la metodología y de la formación. Podría servir de base en el tratamiento de los otros tres pares fundamentales de la didáctica de las lenguas (enseñanza-aprendizaje, lengua-habla y lengua-cultura) para la elaboración de una auténtica epistemología disciplinar.

## INTRODUCCIÓN

Existen actualmente en didáctica del francés lengua extranjera (FLE) (Francés Lengua Extranjera) dos grandes modelos descriptivos del campo didáctico:

1.- Un modelo de relación llamado del "triángulo didáctico" (sujeto que aprende – sujeto que enseña - objeto), dominante en pedagogía general, pero poco utilizado en didáctica del FLE a excepción de los canadienses, como, por ejemplo, en el caso de Renald Legendre y Claude Germain<sup>1</sup>.

2.- Un modelo de "enseñanza/aprendizaje" en el que se basa todo el discurso modernista de los comunicativistas quienes lo interpretan principalmente según el modo de la oposición ("objeto → ←sujeto") al plantear como principio didáctico de base la "atención centrada en el alumno"<sup>2</sup>, frente a la "atención centrada en el profesor" y la "atención centrada en el método".

En este artículo me propongo poner en funcionamiento otro modelo de dos elementos – objeto y sujeto– que me parece más adaptado al tema de este número de *Etudes de Linguistique Appliquée*. Efectivamente, lo relativo a la ética sólo puede plantearse respecto a un sujeto concebido como un ser consciente, actor y responsable. Las respuestas que pueden darse en

---

<sup>1</sup> En una versión denominada "SOMA" (Sujeto alumno, Objeto, Medio, Agente profesor), que integra con el "Medio" un elemento esencial en cualquier reflexión didáctica actual, a saber el contexto o el entorno tanto del uso social de la lengua como de su enseñanza/aprendizaje. Véase. por ej. C. Germain 1993, p. 10 y p. 13.

<sup>2</sup> Recientemente, en un artículo publicado aquí mismo (C. Puren, 1977a) he tratado de demostrar cómo esta oposición podría ser no solamente ineficaz sino perversa si fuera utilizada como un principio maniqueísta y no por lo que es en realidad: un modelo descriptivo entre otros posibles.

didáctica a esta cuestión van a ser radicalmente diferentes, por ejemplo, si se concibe al sujeto alumno como un recipiente de conocimientos que vierte en él el docente o como un constructor de su propio saber; el docente se concibe entonces como un mero aplicador de metodologías constituidas y utilizador de materiales prefabricados, o como un co-gestor, de forma conjunta con el alumno, de un proceso común de enseñanza/aprendizaje.

La relación entre los dos elementos de este modelo puede abordarse en el modo de la oposición ("objeto  $\rightarrow \leftarrow$  sujeto"), pero la situación ecléctica actual y la complejidad de la didáctica de las lenguas exigen que se le atribuyan otras formas, como veremos más adelante.

De ninguna manera considero a este modelo objeto-sujeto, incluso bajo las diferentes formas de relación de sus dos elementos, absolutamente mejor que los otros dos: en un ámbito como el de la didáctica de las lenguas, toda utilización exclusiva y sistemática de cualquier modelo provoca en todo caso más efectos negativos que positivos. Para mí se trata únicamente de comprobar la capacidad de este modelo objeto-sujeto para producir separaciones y uniones diferentes de ideas que permitan por ello enriquecer la reflexión didáctica sobre el tema de este número. Después de validarlo en la primera parte (sobre todo por la comparación con el modelo de enseñanza/aprendizaje y por su aplicación a la didáctica de la lengua), lo utilizaré en la segunda parte para describir la evolución de la didáctica de la cultura en el transcurso de estos últimos treinta años. En la tercera parte, utilizaré este modelo de forma más prospectiva mostrando cómo, aplicado a los ámbitos de la metodología y de la formación, puede sugerirnos algunas nuevas pistas de reflexión.

Finalmente, nos quedará por estimar (a mis lectores y a mi mismo) si unos y otros hemos sacado provecho de lo que haya sido producido con la aparición de este modelo, utilizado como simple "torbellino de ideas".

## 1.- EL MODELO "OBJETO-SUJETO"

Los dos elementos que conforman este modelo pueden ser concebidos al menos con seis modos distintos de relación, que simbolizaré de aquí en adelante de la forma siguiente:

- 1) "objeto  $\leftrightarrow$  sujeto" para el continuum;
- 2) "objeto  $\rightarrow \leftarrow$  sujeto" para la oposición;
- 3) "objeto  $\rightarrow$  sujeto" para la evolución;
- 4) "objeto [ - ] sujeto" para el contacto;
- 5) "objeto ]- sujeto" para la instrumentalización.
- 6) "objeto  $\rightarrow$  sujeto" para la dialógica<sup>3</sup>



La fórmula "objeto-sujeto" se empleará de manera genérica, como en la introducción de este artículo y en el título de esta primera parte, para designar la relación no marcada<sup>4</sup>.

### 1.1. La oposición ("objeto $\rightarrow \leftarrow$ sujeto")

La epistemología de una disciplina depende no sólo de la naturaleza del objeto de conocimiento que se atribuyen sus especialistas y de la concepción que se construyen de ese objeto de conocimiento, sino más bien del estatus que se conceden a sí mismos como sujetos en

<sup>3</sup> "El principio dialógico consiste en hacer funcionar juntas de forma complementaria nociones que, tomadas en su valor absoluto, serían antagonistas y se rechazarían unas a otras." (E. Morin, 1991b, p.292)

<sup>4</sup> Aquí he preferido evitar la fórmula "objeto/sujeto", con la barra oblicua –que connota excesivamente una oposición por aproximación al modelo "enseñanza/aprendizaje"–, y retomar la expresión con el guión, más neutra, utilizada comúnmente para simbolizar, por ejemplo, la relación entre lengua y cultura en la expresión "didáctica de las lenguas-culturas".

el seno del proceso de descubrimiento así como en el conocimiento y el dominio de este objeto, logrados a fin de cuentas.

Esta problemática del sujeto es tanto más importante en el caso de la didáctica actual de las lenguas, cuanto que:

- a) el sujeto, en este caso, no es solamente el especialista de la lengua (el lingüista), de la cultura (el historiador, el sociólogo, el antropólogo...) y de la enseñanza/aprendizaje de la lengua-cultura (el didáctico), sino también el docente... y por supuesto el alumno;
- b) el sujeto alumno ya no es considerado como un sujeto **pasivo**, simple recipiente inerte de conocimientos vertidos por el docente ya listos para ser consumidos (metodología tradicional), ni como un sujeto **reactivo** (a las preguntas y demás requerimientos por parte del maestro, en la metodología directa, o incluso a los *stimuli* verbales proporcionados por el material, en la metodología audio-oral y en la metodología audiovisual, sino como un sujeto **activo** constructor de su propio saber (métodos activos y enfoque cognitivo)<sup>5</sup>;
- c) el sujeto alumno es considerado implicado en un proceso de adquisición no sólo de un saber (acerca de la lengua y la cultura), sino también y sobre todo de un "saber hacer" (en lengua y habla<sup>6</sup>) y de un "saber-ser/estar" (en cultura): en adelante, al menos en parte, el aprendizaje de la lengua y de la cultura se construye por medio de una palabra y se juzga por el rasero del comportamiento en situación personal de comunicación y de interacción;
- d) finalmente (y a pesar de las objeciones que se pueden formular ante ello: *ib.* notas 5 y 6), el principio de base comunicativista –el del aprendizaje de la comunicación por la comunicación en clase –, tiende a hacer que se de una gran primacía a los ejercicios en los que el alumno se encuentra implicado como sujeto enunciador de un habla personal.

#### **1.1.1.1.Opciones epistemológicas e implicaciones éticas**

Se comprenden fácilmente las implicaciones éticas del tipo de estatus que se puede atribuir al sujeto alumno en didáctica de las lenguas. Pongamos un ejemplo extremo, pero históricamente demostrado, el de las "máquinas para enseñar" que fueron concebidas idealmente en los años 1950-1960 en los Estados Unidos como programas lineales de ejercicios estructurales en serie (muy intensivos y exclusivamente orales), con el fin de establecer sucesivamente, sin error posible por parte del alumno<sup>7</sup>, automatismos de comportamientos lingüísticos referidos a

---

<sup>5</sup> De esta forma esquematizo la evolución histórica de las ideas dominantes (que la didáctica comparte además con toda la pedagogía), sin que por ello me adhiera a la interpretación dominante que se ha hecho de esta evolución a través de un modelo de progreso constante y lineal. Por el contrario considero que un docente competente –en medio escolar al menos– es un docente que es completamente eficaz ante alumnos que, en realidad, son unos y otros, y todos en uno momento u otro, pasivos, reactivos y activos.

<sup>6</sup> La oposición lengua-habla, desde hace mucho tiempo cuestionada en teoría lingüística, me parece conservar toda su pertinencia en didáctica de las lenguas, en donde el entrenamiento sistemático en la manipulación de un objeto (la lengua de enseñanza y de aprendizaje, definida como un conjunto de elementos léxicos y estructurales en los que se inscribe la progresión colectiva de la clase) es tan indispensable, como la reutilización de esos mismos elementos para la expresión auténtica o simulada: el "habla", en didáctica de las lenguas, corresponde pues al conjunto de las formas lingüísticas en un proceso de apropiación personal. La idea de aprendizaje "mecánico" está muy mal connotada en nuestros días, porque la historia de la didáctica de las lenguas la vincula fuertemente a la de mecanismos psicológicos (el condicionamiento behaviorista); pero, los mecanismos lingüísticos no por eso dejan de existir: contrariamente a lo que la ideología individualista quisiera hacer creer, los juegos individualizados y contextualizados de la enunciación tienen sentido, eficacia e incluso existencia **para alumnos en curso de aprendizaje** sólo cuando éstos son capaces no solamente de reconocer a una lengua "neutra" y "estándar" sino también de manipularla con el único fin de entrenarse en esa manipulación.

<sup>7</sup> Realmente, el error está considerado como la intrusión indeseable del sujeto alumno en un proceso de enseñanza perfectamente objetivado, un "fracasado" de este proceso.

estructuras previamente seleccionadas en función de un análisis estadístico de la lengua objeto de aprendizaje y de un análisis contrastivo entre la lengua de origen y la lengua objeto de aprendizaje. Lo que se nos muestra ahora como un puro delirio científicista, pero que era considerado por todos los especialistas de la época como una enseñanza de lenguas por fin auténticamente "científica", se proponía eliminar toda actividad consciente, toda autonomía y toda responsabilidad por parte del alumno: la certeza de un conocimiento perfecto del objeto lengua a enseñar (gracias a la lingüística estructural) y de un dominio absoluto de los procedimientos psicológicos de su aprendizaje (totalmente objetivados gracias a la psicología behaviorista) ha desembocado en la concepción radical de un sujeto alumno reducido a un simple objeto de la enseñanza.

A semejanza de las palomas, ratas y otros perros de laboratorio objeto de experimentos de los psicólogos behavioristas, a mis estudiantes de didáctica de las lenguas, de quienes la experiencia me ha enseñado que cuando les ofrezco este discurso me creen capaz de polemizar por el simple placer de la polémica<sup>8</sup>, me contento con darles sin comentarios, como voy a hacerlo a continuación, dos citas sacadas de publicaciones francesas de la época dorada de la "psicología aplicada". Citas, a mi entender, que en su momento no originaron ninguna polémica entre los didácticos de FLE.

*-"Una lengua es un comportamiento que puede ser adquirido por medio de un "condicionamiento operativo" parecido al condicionamiento empleado en el adiestramiento de los animales [ .....] Para lograr el adiestramiento de un animal hay que recompensarlo cada vez que se comporte de la forma deseada e incluso cuando ese nuevo comportamiento sólo sea un logro parcial. Se recompensa al estudiante [dándole la respuesta correcta en el transcurso de los ejercicios estructurales en el laboratorio de lenguas] informándole de que su respuesta ha sido correcta o incorrecta" (Th. Mueller, 1971, p.124 y pp. 119-120).*

*-"En el aula tendemos a establecer una relación entre la imagen y la frase grabada. Esta relación corresponde más o menos al esquema de un condicionamiento. Se sustituye progresivamente un estímulo secundario por un estímulo primario. En los condicionamientos obtenidos por el fisiólogo ruso Pavlov, se hace segregarse saliva a un perro presentándole un pedazo de carne roja y encendiendo simultáneamente una luz roja. Poco a poco, el perro se acostumbra a salivar únicamente cuando se enciende la luz roja. La carne se le da después. En nuestro condicionamiento audiovisual [fase llamada de "memorización" del diálogo de base], el alumno escucha la frase inglesa mientras que la imagen correspondiente es presentada simultáneamente, como la luz roja al perro de Pavlov. Poco a poco, el alumno se acostumbra a repetir únicamente en presencia de la imagen [fase llamada de "control de memorización" del diálogo de base] (J. Guenot, 1964, p.103)."*

Este es el contexto histórico del nacimiento de lo que todavía se denomina en los países anglosajones<sup>9</sup> la "Lingüística Aplicada", de cuyo proyecto se comprende bien la naturaleza a la luz de nuestro modelo objeto-sujeto: ha sido a partir de su único conocimiento científico sobre el objeto lengua como los lingüistas pretendieron definir los contenidos y los modos de enseñanza, e imponerlos a los docentes y a los alumnos. Y, es la memoria colectiva de esta parte de su historia la que explica la sensibilidad "a flor de piel" de los actuales didácticos franceses de FLE ante todo lo que les parece que puede reactivar la tentación aplicacionista en su disciplina: el proyecto de objetivación inherente a cualquier actividad científica de entrada es sospechoso de legitimar por homología el mismo tipo de proyecto en la actividad didáctica, haciendo del alumno no un sujeto de su aprendizaje sino un objeto de la enseñanza<sup>10</sup>.

<sup>8</sup> Lo que me hace pensar que de vez en cuando debe sucederme realmente.

<sup>9</sup> Por una inercia de lenguaje un poco sorprendente por parte de los especialistas de la enseñanza/aprendizaje de las **lenguas!**...

<sup>10</sup> Los aplicacionistas se han adaptado a la crítica y a la orientación didáctica actual de "la atención centrada en el alumno", que desde hace algún tiempo han desplazado su propia estrategia desde la enseñanza (dar a los especialistas en la concepción de manuales y a los docentes instrumentos de descripción lingüística) hacia

### 1.1.2. **Opciones éticas e implicaciones epistemológicas**

Al contrario, el hecho de plantear de primeras la "atención centrada en el alumno" como un principio de partida, en el enfoque comunicativo, no hacía más que legitimar un fuerte nivel de eclecticismo en lo concerniente a las referencias teóricas<sup>11</sup>. Y este principio está justificado por consideraciones éticas, según se contempla en las numerosas referencias al "humanismo" que contienen las publicaciones del Consejo de Europa de los años 1970<sup>12</sup>, en otros didácticos franceses<sup>13</sup> o además en una expresión clave tal como "el **respeto** a las estrategias individuales de aprendizaje".

Este proceso inverso es igualmente legítimo: la opción entre las dos perspectivas objeto y sujeto realmente puede y debe ser considerada también como una apuesta del debate ético. En didáctica de las lenguas, en otros términos, sencillamente no tenemos que sacar las consecuencias éticas de una epistemología que estaría inscrita en la naturaleza misma de los objetos de enseñanza/aprendizaje y en la naturaleza del proceso de aprendizaje tal y como puede ser objetivada por las investigaciones científicas; desde luego nosotros también, al mismo tiempo y a la inversa tenemos que construir una epistemología disciplinar de acuerdo con opciones éticas previas. En una disciplina de intervención y por tanto de responsabilidad, de dimensión individual (la de cada uno de los alumnos) y social (la de las políticas lingüísticas, por ejemplo), la primacía le corresponde sin duda a este segundo movimiento, de acuerdo con lo que Jean-Louis Lemoigne plantea como un principio general en la cita situada al inicio del presente artículo: "La cuestión ética envuelve a toda doctrina epistemológica."

### 1.1.3. **"Objeto → ← Sujeto" y "enseñanza/aprendizaje"**

Podemos ahora hacer funcionar nuestro modelo de oposición:  
objeto → ← sujeto en conjunción con el de enseñanza/aprendizaje.

a) Cuando se impuso con fuerza una perspectiva objeto en didáctica de las lenguas en la época de la Lingüística Aplicada triunfante, el sujeto docente fue tan víctima como el sujeto alumno. Hoy en día, a veces, bajo el efecto del modelo dominante de enseñanza/aprendizaje, se olvida el hecho de que los profesores en aquel momento fueron tan manipulados como sus alumnos: en nombre de las "ciencias del lenguaje" se les impusieron prácticas de enseñanza simplistas y rígidas que les prohibían la variedad y la flexibilidad metodológicas autorizadas en principio e incluso recomendadas por la metodología activa hasta entonces dominante en Francia.

El hecho de que las prácticas reales de muchos docentes en contextos escolares fueran muy estereotipadas, tal y como a ello les avocaba la última gran disposición oficial activa, la del 1º de diciembre de 1950, no cambia nada al respecto: entre la metodología activa y las

---

el aprendizaje (utilizar ellos mismos esos instrumentos para el análisis del aprendizaje, o además, dar los mismos instrumentos a los alumnos). Se ve esta última estrategia puesta actualmente en práctica por gran número de didácticos franceses especialistas en inglés lengua extranjera, quienes han llegado a conceder un lugar importante en el proceso de aprendizaje a algunas actividades de conceptualización gramatical sobre algunos puntos y a través de categorías de inspiración culioliana. Recientemente, al encontrar en una tesis la cita que irónicamente había seleccionado Louis Marchand para el prefacio de su *Méthode Marchand* de francés lengua extranjera (1ª ed., 1920), pensé que se aplicaba perfectamente a su proyecto: "Siendo la gramática el arte de resolver las dificultades de una lengua, no es conveniente que la palanca sea más pesada que la carga".

<sup>11</sup> Véase, mi *Essai sur l'éclectisme* (1994), pp. 32-33

<sup>12</sup> Véase, en particular Trim, J.L.M. y col., 1981.

<sup>13</sup> Véase, por ejemplo a R. Galisson, 1980, p.23.



metodologías audio-oral y audiovisual, hubo una oscilación del centro de gravedad teórico desde el sujeto (los alumnos y los docentes) hacia el objeto (la lengua enseñada)<sup>14</sup>.

b) El sujeto, en el proceso de enseñanza/aprendizaje, es también el sujeto docente. De forma muy particular en la enseñanza escolar, en donde es frecuente que muchos alumnos posean una débil motivación, sucede que el profesor se ve obligado a un cierto activismo destinado a compensar su evidente pasividad<sup>15</sup>. En otros términos, lo queramos no, nos guste o no, el alumno, en didáctica escolar continúa siendo en parte un *enseñado*, y esta dimensión irreductible debe tomarse en cuenta tanto en la reflexión y la construcción didácticas como en la formación inicial y continua, para evitar graves deslices éticos. En verdad, es culpable de culpabilizar a los docentes avocándoles a considerarse personalmente como los principales responsables del nivel de motivación de sus alumnos<sup>16</sup>. Respecto a este asunto, contrariando por una vez mi reflejo epistemológico de base que es el de dar una gran primacía a la complejidad, propongo a mis lectores un principio de evaluación ético de una universalidad y de una sencillez totalmente matemáticas: *El grado de culpabilidad de los formadores es directamente proporcional al grado de culpabilización de los "formados"*<sup>17</sup>.

También es muy sorprendente en la reflexión (reflexión provocada por nuestro modelo sujeto-objeto), el hecho de constatar que en didáctica de las lenguas se siga considerando la sucesión "atención centrada en el docente → en el "método" (i.e. el material didáctico) → en el alumno" como caso ejemplar de un progreso histórico constante, cuando realmente en medio de esta evolución ha tenido lugar el paso de una atención centrada en un sujeto (el docente) a una atención centrada en un objeto (el material didáctico). A parte de considerar –lo que merece al menos una discusión desde un punto de vista ético –que si se estima que el aprendizaje de un alumno debe ser guiado estrictamente, entonces es mejor que lo sea a través de un material universal concebido por especialistas anónimos, antes que por un docente conocido con su formación (quizá imperfecta) y sus estrategias (quizá criticables), pero al menos físicamente presente, psicológicamente comprometido y (al menos potencialmente) moralmente responsable tanto en tiempo real como en la permanencia ante sus alumnos.

b.- Si se cruzan los dos modelos (objeto-sujeto y enseñanza/aprendizaje), se nos conduce a reflexionar sobre quién es el sujeto alumno en la relación enseñanza/aprendizaje, y se nos hace pensar que el docente es también constantemente un sujeto alumno con todo derecho: tanto al principio de la formación (el profesor-en prácticas de un IUFM que aprende de sus formadores) como en el transcurso de su carrera docente (por experiencia profesional –es decir, mediante el aprendizaje junto a los alumnos a quienes enseña -, lecturas personales, intercambios con compañeros o cursos de formación continua); tanto en tiempo diferido (consciencia de la evaluación de un ejercicio, de una secuencia de clase, de una hora de clase, de una unidad didáctica, de un dossier, de un período...) como en tiempo real (adaptación inmediata a las

---

<sup>14</sup> En mi *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues* (1988, pp. 265-267), he señalado que hasta la elaboración de la metodología audiovisual a fines de los años 50, los manuales de FLE se inscribían en la misma metodología activa que los manuales contemporáneos de enseñanza escolar de las lenguas extranjeras. Por ejemplo, es el caso del famoso *Mauger bleu* (G. Mauger. *Cours de langue et de civilisation françaises*, Paris, Hachette, 1re ed., 1953).

<sup>15</sup> Este hecho explica en parte los límites estructurales de la "atención centrada en el alumno" en didáctica escolar y la necesidad de una cierta "atención centrada en el docente" (Véase, C. Puren, 1995, pp. 144-145).

<sup>16</sup> Es esto por ejemplo lo que se llega a hacer creer cuando se presentan sin precauciones las técnicas de motivación externa, en el caso de los juegos y otros medios de movilización de la creatividad y emotividad, como medios eficaces para suplir la motivación interna de los alumnos.

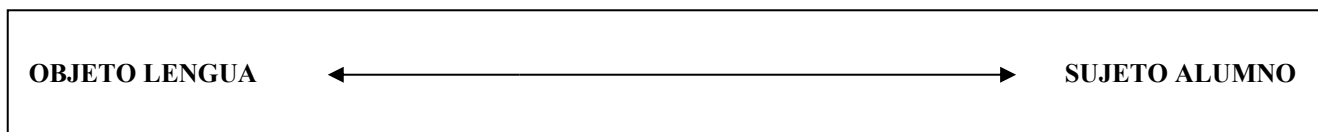
<sup>17</sup> Se comprenderá por qué empleo intencionadamente ese término de "formados" que aflora mucho en los años 60: los profesores-en prácticas "que se forman" (neologismo creado sobre el modelo de los alumnos "que aprenden") son siempre en parte formados. Mi principio de evaluación vale tanto para la formación continua (el efecto de culpabilización es inmediato, por confrontación con una experiencia profesional adquirida) como para la formación inicial (cuando la formación sitúa las condiciones del efecto futuro de culpabilización, por confrontación con las experiencias profesionales futuras).

reacciones de los alumnos en el aula). El proceso de enseñanza es al mismo tiempo un proceso de aprendizaje en la justa medida en que no se trata de simple aplicación o simple reproducción.

c.- Al contrario, el alumno es constantemente un sujeto que se enseña a sí mismo. La utilización muy intensiva (y un poco hechizante), desde hace más de veinte años, de ciertas fórmulas tales como "aprender a aprender" (por los pedagogos), "estrategias individuales de aprendizaje" (por los psicólogos cognitivistas) o "aprendizaje autónomo" (por algunos didácticos de FLE), pero también y por supuesto, la imposición del modelo mismo de oposición "enseñanza/aprendizaje", ha podido llevar a concebir el proceso de aprendizaje como total y radicalmente diferente por naturaleza del proceso de enseñanza. Pues, para un alumno, el adquirir cierta autonomía de aprendizaje es, desde luego al menos en parte, responsabilizarse de la selección y realización de actividades en sí mismas completamente idénticas a las que el docente habría podido proponerle o imponerle: releer varias veces un diálogo, plantear(se) preguntas sobre determinado texto, hacer un ejercicio de gramática propuesto en un manual, recurrir a un diccionario, decidir la duración de una secuencia de trabajo...

## 1.2. El continuum ("objeto ↔ sujeto") y la evolución ("objeto → sujeto")

La aplicación del modelo objeto-sujeto a la didáctica de la lengua suscita inmediatamente el interés que puede haber en considerar sus dos elementos, no como alternativas ("sujeto/objeto"), sino como los dos extremos de un continuum ("sujeto ↔ objeto"). Tomando como polos el objeto de aprendizaje "lengua", por un lado, y el sujeto que aprende, por el otro, se llega fácilmente a los esquemas siguientes:



### a.- selección lingüística

análisis estadístico: frecuencia, distribución	análisis estadístico: disponibilidad <sup>18</sup>	análisis previo de las necesidades lingüístico-discursivas	consideración de las necesidades lingüístico-discursivas en el transcurso del aprendizaje
--	--	--	---

### b.- descripción lingüística

<b>La lingüística estructural</b> (la lengua como sistema)	<b>El análisis contrastivo</b> (sistema L1 vs. sistema L2)	<b>La lingüística de la enunciación</b> (el locutor nativo, o el alumno en la lengua)	<b>"La interlengua"</b> (la lengua del alumno)
--	--	---	--

### c.- ejercitación<sup>19</sup> lingüística

<sup>18</sup> Uno de los efectos interesantes de nuestro modelo consiste en mostrar que los autores del *Francés fundamental* ya se habían desplazado claramente del objeto al sujeto, en el transcurso mismo de la elaboración de su producto en los años 50, añadiendo al criterio de frecuencia (número de ocurrencias de la misma palabra en la totalidad del corpus) el criterio de distribución (número de documentos diferentes en los que aparecía por lo menos una vez la misma palabra) y el criterio de disponibilidad (carácter más o menos indispensable de una palabra en ciertas situaciones concretas de la vida cotidiana). Este último criterio, en nuestro eje de evolución, de hecho está muy próximo al "análisis de las necesidades lingüístico-discursivas" que aparecerá veinte años más tarde.

<sup>19</sup> Neologismo cómodo que abarca todas las formas de realización del ejercicio. Como vemos, en este campo, la aplicación del modelo objeto ↔ sujeto no aporta nada nuevo respecto a algunos tipos de continuum ya



ejercicios cerrados	ejercicios abiertos
ejercicios guiados	ejercicios creativos
ejercicios estructurales	ejercicios de reemplazo

**d.- psicología del aprendizaje lingüístico<sup>20</sup>**

<b>teorías de la recepción</b>	<b>teorías de la reacción</b>	<b>teorías de la construcción</b>
--------------------------------	-------------------------------	-----------------------------------

La aplicación de este modelo muestra de forma inmediata que en todos estos campos, la evolución de la didáctica del FLE se ha realizado en paralelo en el transcurso de las últimas décadas en el mismo y único sentido objeto → sujeto. Sin duda, y como lo escribí ya en otra parte<sup>21</sup>, ha habido la influencia de las ciencias humanas en las cuales la revalorización del Sujeto provocó el fin del período del estructuralismo triunfante<sup>22</sup>, revalorización impulsada por el aumento potencial de la ideología individualista en las sociedades occidentales.

En la siguiente parte de este artículo, me propongo aplicar este modelo objeto → sujeto al análisis de la evolución de la didáctica de la cultura en FLE desde los años 1970 hasta nuestros días. Mis tres hipótesis son las siguientes:

- 1) Este modelo posee cierto poder descriptivo en cuanto a la evolución de la didáctica de la cultura, la cual no puede haber evitado más que los otros ámbitos la modificación del contexto intelectual.
- 2) Habiendo comenzado la reflexión sobre la didáctica de la cultura, en FLE, en una época en la que la didáctica de la lengua ya se había constituido fuertemente (con la metodología audiovisual), y no habiendo aún logrado hoy las gramáticas de la cultura<sup>23</sup> el grado de coherencia y de poder explicativo de las gramáticas de la lengua, la evolución de la didáctica de la cultura ha tendido a calcar hasta ahora el modelo de evolución de la didáctica de la lengua.
- 3) Debe haber lógicamente una evolución paralela objeto → sujeto y enseñanza → aprendizaje.

**2.- "OBJETO- SUJETO" EN DIDÁCTICA DE LA CULTURA.**

El modelo objeto → sujeto aplicado a la didáctica de la cultura presenta *a priori* el esquema de evolución siguiente (para más claridad, retomo primero la aplicación a la descripción lingüística, ya presentada antes):

**descripción lingüística**

La lingüística	El análisis	La lingüística de la	La "interlengua" (la lengua
----------------	-------------	----------------------	-----------------------------

muy conocidos en didáctica de las lenguas. En lo que se refiere a los modos de **presentación** lingüística, por el contrario, el mismo modelo objeto-sujeto muestra una evolución histórica significativa en los tipos de soportes a los que se da gran primacía: entre los textos descriptivos (en la metodología directa), los textos narrativos (en la metodología activa) y los textos dialogados (en la metodología audiovisual), hay un aumento progresivo del sujeto. Pero esta evolución (que corresponde a los años 1900-1960) se encuentra fuera del período que yo considero aquí (el del FLE en los últimos treinta años), por lo cual no la he integrado en este cuadro.

<sup>20</sup> Esta modelización con tres zonas no pretende aplicarse a las diferentes teorías del aprendizaje, mucho más complejas en su realidad teórica (el constructivismo piagetiano, por ejemplo, articula en realidad con fuerza una perspectiva objeto –la acomodación- y una perspectiva sujeto –la asimilación-), sino a las diferentes orientaciones que la didáctica de las lenguas ha podido tomar por sí misma.

<sup>21</sup> Véase, por ejemplo en C. Puren, 1995 (pp. 134-135) el peso de lo que yo denominaba "la epistemología del sujeto" en el concepto de "atención centrada en el alumno".

<sup>22</sup> Uno se acuerda de que algunos de sus partidarios llegaban hasta reivindicar la "muerte del sujeto".

<sup>23</sup> Si es que algún día pudiesen lograrlo.

estructural (la lengua como sistema)	contrastivo (sistema L1 vs. sistema L2)	enunciación (el locutor nativo o el alumno en la lengua)	del alumno)
--------------------------------------	---	--	-------------

### didáctica de la cultura

La C2 <sup>24</sup> como sistema	El análisis contrastivo (sistema C1 vs sistema C2)	La C2 presentada a través de sus representaciones (nativos/especialistas en elaboración de materiales didácticos)	Lo "intercultural"
----------------------------------	--	---	--------------------

## 2.1. La problemática de la enseñanza del objeto cultura

La problemática cultural en el marco de la reflexión sobre el "Nivel 2 audiovisual", justo a comienzos de los años 70, parece desde luego que ha sido concebida conforme al modelo entonces en vigor para la problemática lingüística. La colección de artículos publicados en 1973 con el título de *L'enseignement de la civilisation française* (A. Reboullet dir.) pone claramente de manifiesto así las dos grandes orientaciones de la perspectiva adoptada en esa época:

- Por una parte se trata de una **perspectiva objeto**, siendo uno de los dos problemas principales que tratan de resolver los autores, el de la definición y la descripción del objeto cultura. Varios de ellos retoman las conclusiones del Simposio de Santiago de Chile sobre la enseñanza de la civilización francesa en el nivel universitario (16-28 de julio de 1970), distinguiendo entre el nivel de las "realidades" (o "sustrato"), el de las "manifestaciones" (o "realizaciones") y el del "sistema", siendo éste "concebido como un conjunto que se admite coherente, propio de cada comunidad, que podría identificarse a través de las manifestaciones y más allá de ellas" (p.19). Esta perspectiva objeto, que los autores conciben en armonía con la que prevalece en la lingüística estructural de la época (para la cual la lengua se define como un sistema) explica en ellos la preocupación por poner de acuerdo su descripción con la de los especialistas del ámbito. Fue así como A. Reboullet, al comentar el concepto de civilización propuesto en Santiago de Chile, escribió que "esta 'visión' tiene para nosotros una utilidad pedagógica indiscutible. Sin embargo, **primeramente**, nos parece que se aproxima a las hipótesis formuladas hoy en día por un gran número de historiadores o sociólogos destacados<sup>25</sup> (p.11, el subrayado es mío).

-Por otra parte, se trata de una **perspectiva enseñanza**<sup>26</sup> (Véase el título de la obra, *L'enseignement de la civilisation française*, el subrayado es mío), que es el segundo problema principal que analizan los autores, como escribe A. Thévenin, el de "llevar a cabo un enfoque metódico de la civilización francesa para llegar a dar de ella un conocimiento global tan justo y actual como sea posible" (1973, p. 30). En las propuestas concretas de integración de una enseñanza de cultura a partir de los cursos audiovisuales existentes, se plantea al docente añadir a sus explicaciones léxicas sus propias explicaciones culturales:

<sup>24</sup> C2 = cultura objeto de aprendizaje (sobre el modelo L2 = lengua objeto de aprendizaje).

<sup>25</sup> Se piensa, claro está, en Claude Levi-Strauss, y en su concepción estructuralista de la cultura como sistema.

<sup>26</sup> Incluso si esta enseñanza recurre a los métodos activos, razón por la cual F. Debyser prefiere en este caso "el término de enfoque al de enseñanza porque se presta menos a confusión. En realidad, no se trata, en el Nivel 2, de someter a los alumnos a una enseñanza magistral de civilización, ni de imponerles un panorama completo de la sociedad francesa contemporánea (1972, p. 43).

*Voix et images de France*, lección 10 ("En el ascensor"); "La Sra. Thibaud sale de su casa y cierra la puerta con llave."

*Si es necesario, se explicará a los alumnos que, en una gran ciudad como París, se sale de casa desde el momento en que se pasa la puerta del piso* (F. Debyser, 1973 b, p.82).

*La France en Direct*, dossier 10 ("Las felicitaciones de Año Nuevo"): "Id todos al comedor".

*El comedor: se hará la observación de que mientras que los ingleses se reúnen en torno a la chimenea y la tetera, los franceses lo hacen alrededor de la mesa del comedor...* (A. Reboullet, R. Damoiseau, 1973, p.92).

De forma muy lógica, es con esta misma doble perspectiva (objeto y enseñanza), como se estudia el fenómeno del error en cultura.

**-En una perspectiva enseñanza:** El único caso en que aparece la noción de "estereotipo" en esta publicación de 1973<sup>27</sup> atañe a aquellos profesionales que conciben los cursos, acusados de realizar "un trabajo de superposición aplicando directamente el método sobre un decorado más o menos estereotipado de civilización o de vida francesa" (F. Debyser, 1973a, p.64). En el informe final del Simposio de Santiago, la noción de "estereotipo" se refería también a la de "cliché" propuesta a los estudiantes, cuando sus autores critican "una pintura idealizada, o neutralizada, una visión abstracta que presentaría a un tipo de hombre poco caracterizado socialmente dentro de un sistema con una homogeneidad y una coherencia perfectas" (p. 26). En el mismo artículo, F. Debyser aborda el problema de las "interferencias de civilización"; pero son consideradas como la consecuencia de la ignorancia de aquellas connotaciones que son específicas de la cultura extranjera, y susceptibles de recibir el mismo tratamiento que el que se utiliza para evitar los errores lingüísticos: "La enseñanza de la civilización será pues al principio comparativa y contrastiva. [ .....] La iniciación a la civilización [ .....] debe ser objeto de una progresión" (p.73)<sup>28</sup>.

**-En una perspectiva objeto:** En los "dossiers de civilización del nivel 2 del CREDIF", por ejemplo, al ser concebida la civilización esencialmente como un objeto de conocimiento, el error en cultura es considerado como un error de interpretación (y no de representación) originado por una falta de información (y no por una actitud o valores diferentes a los de la cultura extranjera):

*Ante un diálogo de ese tipo<sup>29</sup>, es evidente que el estudiante está pisando en falso por no conocer el referente de este discurso que es precisamente lo que debe descubrir. Por eso comete errores de interpretación, contrasentidos [ .....], es decir, no comprende [.....]. La pedagogía utiliza el paso constante por la paráfrasis, y el profesor "consiente" a los alumnos que den siempre en otros términos el sentido que atribuyen a la secuencia estudiada. Se confrontan los puntos de vista, se busca lo que en el contexto confirma o anula el juicio emitido...(F. Lapeyre, 1973, pp. 178-179).*

Las preguntas formuladas en la contraportada de esta obra de 1973 resumen las perspectivas simultáneamente objeto y enseñanza que caracterizan a esta primera concepción de la enseñanza de la cultura en la clase de francés lengua extranjera a principios de los años 70:

---

<sup>27</sup> "Estereotipo" no aparece en el léxico final (pp. 258-268), que está conformado solamente por las "nociones claves" siguientes: aculturación, antropolingüística, civilización, connotación, cultura, denotación, etnolingüística, etnología, periescolar.

<sup>28</sup> La única diferencia afirmada: contrariamente a la regla de la enseñanza implícita de la lengua en vigor en aquella época, la enseñanza de la civilización debe ser explícita por su parte ("Las divergencias de civilización susceptibles de provocar interferencias deben explicarse a los alumnos" (p.73).

<sup>29</sup> Se trata del diálogo fabricado que inicia cada dossier de civilización: la unidad didáctica en cultura, como se ve, está construida conforme al modelo de la unidad didáctica en lengua, que comienza también por un diálogo fabricado (Véase. más adelante la cita de D. Coste, 1973).

*¿Qué es hoy una civilización? En la enseñanza del francés ¿se debe relacionar conocimiento de la civilización y aprendizaje de la lengua? ¿Cómo armonizar entonces el contenido lingüístico y el contenido cultural? ¿Cuáles son los procedimientos más adecuados para permitir la comprensión de una civilización parecida a la del estudiante extranjero pero al mismo tiempo diferente?*

El problema al cual se enfrentaba este enfoque en su momento, era desde luego el de la ausencia de una descripción del objeto cultura tan completa y fiable como la que los lingüistas pretenden dar del objeto lengua. Como afirma A. Thévenin:

*Al contrario de lo que sucede con la enseñanza de lenguas vivas, que continúa mostrándose como la beneficiaria privilegiada de todo tipo de investigaciones sobre el lenguaje, los estudios contemporáneos están lejos de aportar a la enseñanza de las culturas extranjeras la misma ayuda y las mismas ventajas (1973, p.30).*

Ante este problema se desprenden dos posiciones sensiblemente diferentes una de otra:

-Una parece negar el problema o por lo menos relativizarlo, aunque es sensible a la coherencia de la enseñanza. Da una gran primacía en consecuencia al enfoque "tradicional"<sup>30</sup> de la cultura extranjera mediante documentos fabricados:

*Lo auténtico sólo tiene sentido y lugar si se integra en una progresión previamente establecida. Pero nunca se logrará construir un curso coherente planteándose sencillamente ensartar textos seleccionados. Es por lo que proponíamos antes, al menos para los dos primeros momentos del desarrollo de una lección<sup>31</sup>, el recurso a textos fabricados (diálogo y mesa redonda). Si esta "fabricación" permite un control más estricto de la progresión y hace posible una presentación temática y lingüística más integrada y coherente, es evidente que, para no falsear ni las actitudes culturales de los personajes ni sus modos de expresión, interesa que lo fabricado no sea artificial y que los redactores de las lecciones se apoyen en estudios previos que validen su "fabricación" (D. Coste, 1973, p.160).*

-La otra, de corte mucho más moderno (y a mi parecer siempre actual), plantea a la vez la necesidad didáctica y pedagógica de permitir simultáneamente la percepción de coherencias o por lo menos de regularidades –sin la cual no puede haber ninguna aprehensión intelectual-, y la necesidad de respetar la complejidad del objeto cultura (o sea los límites de su coherencia interna y su carácter de heterogeneidad). Esta es la postura de A. Reboullet, quien escribe en la misma obra:

*Nos sentimos más cercanos a Michel Crozier al analizar la sociedad francesa y afirmar: "En todos los sistemas vivos que conocemos coexisten elementos teóricamente incompatibles". Sin embargo, por razones metodológicas y por razones pedagógicas, el principio de coherencia nos parece deseable: desde luego, hay que evitar la escena armoniosa en la cual todos los conflictos, incluso si aparecen, finalmente son retirados y eludidos; es inútil querer descubrir la estructura funcional en la que cada elemento desempeña un papel en una máquina compleja; sin embargo, hay que evitar la yuxtaposición de nociones que no se relacionan entre sí. La búsqueda de coherencias múltiples y parciales nos parece posible (1973, pp. 11-12).*

Con la división del concepto de civilización en niveles relativamente autónomos, propuesta por el Simposio de Santiago, esta idea de "búsqueda de coherencias múltiples y parciales" es una segunda respuesta aportada al problema de la enseñanza del objeto complejo cultura.

---

<sup>30</sup> En el sentido relativo de coherencia con la metodología dominante en la época, a saber la metodología audiovisual.-

<sup>31</sup> El autor se refiere a los dossiers de civilización del Nivel 2 del CREDIF.

La tercera respuesta es sugerida de forma muy sencilla por F. Debyser en las siguientes líneas, mediante las cuales concluye un artículo donde propone a los docentes integrar explicaciones culturales a sus explicaciones semánticas de los diálogos de *Voix et images de France*:

*De la misma forma se puede comprobar que esta iniciación fragmentaria y ocasional no es por ello menos sistemática y que enseguida las nociones dispersas se reúnen, se complementan y se confirman unas con otras. Si el profesor sabe sacar partido de todos estos elementos, el alumno llegará bastante rápido a una comprensión de las estructuras de la civilización cotidiana más personal y quizá incluso más profunda que si se le ofreciera un informe mucho más detallado sobre la manera de vivir de los franceses (1973 b, p.84).*

Esta última respuesta nos interesa aquí particularmente ya que, al desplazar la construcción de la coherencia del docente al alumno, comienza a efectuarse el paso de una perspectiva objeto de enseñanza –en donde éste se transmite de una vez a través del docente y del material didáctico con una coherencia pre-construida –a una perspectiva sujeto alumno –en la cual es él por sí mismo y para sí mismo quien (re)construye la coherencia del objeto percibido<sup>32</sup>

## 2.2 La problemática de lo intercultural

Es en los años 80, con la noción de "intercultural", cuando la didáctica de la cultura, en FLE, pasa claramente de una perspectiva objeto a una perspectiva sujeto<sup>33</sup>, de forma paralela al incremento de la "atención centrada en el alumno" en el enfoque comunicativo<sup>34</sup>. Esta evolución se continúa después y más recientemente en el interior mismo de lo que se denomina "el enfoque intercultural". Esta evolución interna me parece que podría ser modelizada por medio de tres versiones sucesivas<sup>35</sup> que se inscriben respectivamente en el modelo de oposición (objeto → ← sujeto, el modelo de contacto objeto [-] sujeto, y en un modelo que yo llamaría "de instrumentalización" (objeto]- sujeto).

---

<sup>32</sup> En los años 80, en didáctica escolar se encuentra una respuesta bastante parecida dada por los anglicistas franceses, con la noción de "referencias culturales coordinadas" presentada en las Disposiciones oficiales de inglés de 1986, pero de una manera que concede un gran papel a la guía por parte del docente (es cierto que difícilmente puede ser de otra manera en didáctica escolar): "Se trata de marcar un campo cultural vasto, abierto y variado, mediante *referencias coordinadas*, históricas, geográficas, económicas, políticas, científicas, sociales, técnicas y propiamente culturales. No se trata de imponer al alumno un rígido marco de concordancia sino de darle instrumentos de orientación, poniendo a su disposición referencias útiles unidas entre sí por una red de relaciones de todo tipo, red flexible, primeramente sencilla y progresivamente más compleja. Con relación a esta red de referencias, el alumno pondrá en perspectiva los conocimientos que ya ha adquirido y organizará de forma útil los que va a adquirir." Para una presentación más detallada, pero lamentablemente no problematizada, de esas "referencias coordinadas" en didáctica de la cultura. Véase, por ejemplo R. E. Alimi, 1994.

<sup>33</sup> Encuentro el mismo análisis en R. Galisson, 1995: "Es pues al enfoque intercultural [la DI (démarche interculturelle)] a quien debemos una dialéctica de lo "inter-" renovada, ampliada, en la que el sujeto encuentra su lugar al lado del objeto (ver, en particular, la importancia de la concientización)". (p.95)

<sup>34</sup> El enfoque comunicativo, desde los años 70 en los que se basaba principalmente en el análisis (previo) de las necesidades y el enfoque nocional-funcional (perspectiva dominante objeto), ha evolucionado en sí mismo hacia una perspectiva sujeto con la noción de la "atención centrada en el alumno", como nuevo centro de gravedad teórico en los años 80-90.

<sup>35</sup> Me parece que sería un poco abusivo hablar aquí de "generaciones", incluso si estas tres versiones efectivamente se han sucedido en el tiempo. Para no alargar desmesuradamente esta parte, que corresponde a un debate muy denso en didáctica del FLE, sólo recurriré a citas extraídas de dos obras y que he tomado prestadas a sus autores. Los demás me perdonarán por no citarlos y todos por esquematizar quizá bruscamente ante sus ojos un debate mucho más complejo. Pero, éstos son los riesgos (que asumo) de la modelización que utilizo, lo recuerdo, no como un analista de realidades sino como un generador de ideas.

### **2.2.1. La primera versión de lo intercultural: el modelo de oposición ("objeto →← sujeto")**

L. Porcher, apoyándose en la sociología de Pierre Bourdieu, defiende con fuerza, todavía en 1986, la utilización de "enfoques objetivantes" (p.14) de la cultura, de los que exige la puesta en práctica por el docente en un estudio "guiado rigurosamente" (p.31).

*La enseñanza de la civilización se encuentra pues confrontada a esta doble necesidad: una práctica cultural, para ser dominada, debe ser objetivada. Siempre es objetivable, o sea descriptible en términos racionales, mediante un discurso reglado y demostrativo. En esta medida no podría confundirse con la simple impresión (u opinión) que el sujeto tiene de ella (sujeto-actor o sujeto-observador) (p.29)*

Pero, al mismo tiempo denuncia

*...la tentación positivista, reduccionista, que consiste en pensar que una cultura no es sino el conjunto de las marcas "objetivadas" que se han construido acerca de ella para leerla. Una práctica cultural no se reduce a la objetividad pero, para los indígenas de esta práctica, encierra siempre un lado "visceral", subjetivo, sentido, emocional, individualmente irreductible (id. P.28).*

De manera que, como se hacía en los años 70, el autor ya no toma solamente en consideración los únicos estereotipos transmitidos por el material pedagógico y los docentes, sino también los transmitidos por los "sujetos-actores" (los extranjeros) y sobre todo los transmitidos por los propios "sujetos-observadores" (los alumnos), y propone utilizar estos estereotipos en la enseñanza misma de la cultura extranjera:

*Pedagógicamente, la cultura francesa es también y primeramente las representaciones que las personas se construyen de ella [...] En realidad, se trata entonces de establecer el buen uso pedagógico de esos estereotipos, es decir, de emplear a la vez la exactitud y la insuficiencia. De nuevo, más que partir de las opiniones de los pedagogos, se debe partir de las opiniones de los alumnos, que no son sólo los usuarios de la enseñanza sino también sus destinatarios (id. p. 48).*

En este artículo de L. Porcher, se constata pues una fuerte valoración del sujeto (con sus dimensiones individual y afectiva), ya se trate del sujeto observado (el nativo extranjero) o del sujeto observador (en este caso el alumno). Esta primera versión de lo intercultural aparece a pesar de todo muy marcada todavía por la influencia de la "sociología crítica" a la francesa: si la subjetividad de los sujetos se toma en cuenta no por eso se considera menos estrictamente determinada *a priori* por su cultura de pertenencia. La importancia dada en esta primera versión a los estereotipos sociales es muy característica en ese punto; más allá de los sujetos alumnos, en realidad son dos objetos culturas los que se oponen (con sus dimensiones psicológicas), y es el funcionamiento de estos dos objetos culturas el que se considera que expone a un proceso de enseñanza organizado<sup>36</sup>.

---

<sup>36</sup> Los textos oficiales que rigen la didáctica escolar en Francia y los trabajos del INRP se inscriben en esta primera versión: La obra de A. Cain y C. Briane, 1994, comienza por un capítulo que trata de los "Presupuestos teóricos" en el que se puede leer: "La apropiación de los campos constitutivos de un país que son lengua y cultura, moviliza por parte de los alumnos operaciones de construcción que se realizan en cualquier adquisición de conocimientos. Tratándose de aprendizaje, estas operaciones no pueden estar exentas de procedimientos truncados y de puesta en marcha de sistemas intermedios imperfectos [...]. La competencia adquirida por un nativo en su lengua y en su cultura maternas da cuenta de la adhesión a un sistema de referencias que se construye a pesar suyo [...]. **El alumno se orienta primeramente hacia una exclusión de los datos culturales extranjeros, provista frecuentemente de un juicio de valor despreciativo**" (pp. 11-12, el subrayado es mío). Este *a priori* crítico (de naturaleza profundamente ideológica) es tanto más evidente; cuanto que esta búsqueda se refiere a ocho lenguas de entre las cuales la que es con mucho más enseñada, es el inglés, y cuya presencia en nuestra sociedad francesa es a la vez el



### **2.2.2. La segunda versión de lo intercultural: el modelo de contacto ("objeto [- ] sujeto")**

Con relación a esta primera versión de lo intercultural, me parece que la que propone A. Abdallah-Pretceille, en un artículo de la misma obra colectiva de 1986, realiza ya un doble desplazamiento significativo:

- Un desplazamiento hacia el sujeto en la concepción del objeto mismo cultura que ya no se inscribe en un enfoque objetivante porque no puede ser reducido a "realidades observables": si "ninguna descripción, ni siquiera la más sutil posible, puede dar cuenta de la complejidad y pluralidad del concepto de cultura", es porque "su realidad es más subjetiva que objetiva, por lo tanto variable e inestable" (p.77).

- Un desplazamiento similar hacia el sujeto en la concepción de la didáctica de la cultura, cuyo objetivo ya no es la adquisición de conocimientos objetivos por parte del alumno (incluso aquellos que se refieren a subjetividades colectivas, que incluso se pueden considerar objetivables) sino la formación por el alumno mismo, de su propia subjetividad.

*Todo trabajo sobre una cultura remite a un trabajo sobre su propia identidad y sobre el reconocimiento de la identidad del otro, no como sujeto sino como sujeto y actor [ ...]. Se trata más de promover una apertura al otro, condicionada por la apertura de sí mismo, que de higienizar y por lo tanto desecar una enseñanza presentada como neutra y objetiva...(p. 79).*

Incluso si se habla siempre de "enfoque intercultural", la relación entre objeto y sujeto me parece que ha cambiado de naturaleza, y que justifica que se hable de dos versiones diferentes. Efectivamente, se pasa:

- de una relación de **oposición** ("objeto →← sujeto") en donde los efectos de la subjetividad del alumno, determinada por su propia cultura de pertenencia, sólo pueden ser considerados desfasados de la realidad en sí del objeto cultura extranjera: son estereotipos o representaciones "objetivamente" erróneas, que el docente puede identificar y debe hacer rectificar<sup>37</sup>.

- a una relación de **contacto** ("objeto [- ] sujeto") en donde la subjetividad del alumno es considerada más como personal que como representativa de su cultura de pertenencia y en donde los efectos de esta subjetividad se considera que dependen menos de un proceso de enseñanza colectivo que de un proceso de aprendizaje individual:

*Las objeciones emitidas en cuanto a la pertinencia de la apropiación de las culturas y civilizaciones a través del modelo de la enseñanza conducen a dar una gran primacía a la noción de enfoque unida a un **proceso plural y relativizado**, es decir **un proceso activo de apropiación llevado a cabo por el alumno** a partir de un cuestionamiento (M. Abdallah-Pretceille, 1986, p.80, el subrayado es mío).*

Imaginemos (a falta de encontrarlo en el texto) un ejemplo concreto de implicación posible de esta nueva concepción del enfoque intercultural: al contrario del intervencionismo puntillista y altanero de los interculturalistas primera versión (justificada por un análisis contrastivo anterior

---

medio y el resultado de un proceso de aculturación y por tanto de un juicio de valor que podría calificarse globalmente de "sobre-apreciativo".-

<sup>37</sup> Aquí se ve la influencia determinante de la tradición de la llamada sociología "crítica": los estereotipos sociales son a la primera versión del enfoque intercultural lo que la falsa conciencia era para la filosofía marxista.

C1-C2<sup>38</sup>), algunos errores culturales deberían considerarse como positivos, igual que ocurre con algunos errores lingüísticos a los ojos de los psicólogos cognitivos, y su autocorrección transferida hasta la maduración necesaria, en el alumno, de su sistema de representación de la cultura extranjera<sup>39</sup>.

### **2.2.3. La tercera versión de lo intercultural: el modelo de instrumentalización**

Para representar esta tercera versión, me basaré en un nuevo artículo de M. Abdallah-Pretceille publicado diez años más tarde, en 1996, pues me parece que esta autora es quien ha ido tan lejos como es posible en didáctica de las lenguas, en el movimiento en dirección al sujeto en el interior de la problemática intercultural. La posición extrema a la que llega me parece que puede esquematizarse a partir de las cuatro proposiciones principales que siguen;

- 1) El sujeto en tanto que individuo no es reductible a su cultura de pertenencia:

*La cuestión consiste en saber si hay que aprender a conocer otras lenguas u otras culturas, o aprender a comprender al Otro, principalmente a través de su lengua y de su cultura (¿sus lenguas y culturas?).[ ...] El conocimiento teórico, global y abstracto de los franceses y de su cultura es susceptible de obstruir el re-conocimiento de un francés como sujeto singular del que **una** de sus características (entre otros criterios de identificación) es la de ser francés...(id., p.31, subrayado en el texto).*

2) El objeto cultura extranjera sólo es realidad cuando está actualizado "en lo social y lo comunicacional" (p. 29) es decir, (si lo interpreto correctamente) en la relación vivida entre sujetos. La autora reprocha de esta manera al "enfoque cultural"<sup>40</sup> que "el Otro entonces es sólo pretexto de discurso, pero **raramente interlocutor: objeto y no sujeto**, sirve a menudo para legitimarlo" (p. 29, el subrayado es mío)<sup>41</sup>.

- 3) El descubrimiento intercultural no es del orden del objeto enseñado, sino que se inscribe exclusivamente en la experiencia personal del sujeto alumno:

*Es improbable que conocimientos factuales (y los conocimientos etnográficos son de este orden) favorezcan la comunicación, es decir, el encuentro con el Otro. Por el contrario, esos conocimientos se definen como un discurso SOBRE el Otro. Un proceso descriptivo, objetivado (a falta de poder garantizar la objetividad) permanece externo a los individuos (p. 28, en mayúscula en el texto).'*

- 4) La cultura no es sencillamente una estructura de la que forma parte el sujeto y determina sus modos y contenidos de comunicación; también es un conjunto de signos que él mismo ha objetivado y que por eso puede manipular conscientemente para comunicar, como lo hace con los signos lingüísticos (de ahí mi propuesta de hablar en este caso de "modelo de instrumentalización"):

---

<sup>38</sup> Diferencia significativa con el enfoque contrastivo en lengua de los años 60: en didáctica de la cultura se espera que los errores se produzcan efectivamente en los alumnos, incluso si uno puede arreglárselas no solamente para preverlos, sino para provocarlos.

<sup>39</sup> Una reflexión fuerte acerca de la aplicación históricamente concomitante del operador "inter" a los objetos lengua y cultura en didáctica de las lenguas desde hace unos veinte años sería interesante sin duda. Mi amigo y lexicólogo R. Galisson debería ser sensible por ejemplo al hecho de que comúnmente se hable en didáctica del FLE de la "interlengua" y de "intercultural", mientras que las palabras "intercultural" e "interlingüística" no han aparecido nunca.

<sup>40</sup> Véase el título de su artículo.

<sup>41</sup> Una lectura posible de estas líneas (Véase la parte subrayada) conduce a la idea de que el Otro no podría ser sujeto para mí más que en la comunicación en directo. Un filósofo vería en esto sin duda un deslíz característico de la ideología comunicativista actualmente dominante en didáctica del FLE.

*Así como es conveniente no confundir la lengua como sistema y el habla como actividad, se trata de no realizar una amalgama entre la cultura como estructura y la producción cultural a través del lenguaje como actividad del sujeto. Los dos registros no son ni autónomos ni complementarios. Entre la cultura como ontología y la cultura como pragmática existe una pasarela que puede ser trabajada por la didáctica de las lenguas y de las culturas (p. 37).*

M. Abdallah-Pretceille relaciona explícitamente lo que considera "una revolución copérmica en la didáctica de las lenguas y de las culturas (p.29) con el cambio de las sociedades occidentales:

*Las mutaciones sociales y culturales ligadas a una complejidad y a una heterogeneidad crecientes del tejido social imponen una nueva visión del saber cultural de un modo distinto al de un saber sobre las culturas (competencia cultural). [...] En situación de pluralidad lingüística y cultural (y actualmente todas las sociedades son plurales) se tiene que ver menos con las culturas, con las entidades culturales globales y estables que con fragmentos culturales así como que con manipulaciones de imágenes y representaciones recíprocas de las culturas. [...] De esta forma, el conocimiento del Otro no debe ocultar el reconocimiento del Otro como sujeto, incluso en estrategias de defensa, de huída... Si los conocimientos culturales son necesarios, no pueden ser suficientes para comprender los juegos culturales en el marco de las interacciones lingüístico-discursivas (p. 30, p. 33 y p. 35).*

Esta relación que establece M. Abdallah-Pretceille entre la fuerza que ha tomado el sujeto en la problemática cultural y los cambios culturales me parece que se puede generalizar a título de hipótesis. Cada una de las tres versiones del enfoque intercultural remitiría a un tipo diferente de problemática de referencia: la primera versión estaría más bien relacionada con el contacto del sujeto alumno con la cultura extranjera, solamente mediante documentos<sup>42</sup>; la segunda con los intercambios externos (viajes al extranjero) e internos (coexistencia de comunidades culturalmente diversas); la tercera, con el mestizaje cultural<sup>43</sup>. La creciente importancia del sujeto en el enfoque intercultural correspondería así a la consideración de la implicación creciente del sujeto en esos tipos sucesivos de contactos interculturales de referencia.

El cuadro del comienzo del capítulo 2 ahora puede completarse de la siguiente manera:

### **Didáctica de la cultura**

La C2 <sup>44</sup>	EI	La C2	Lo intercultural
---------------------	----	-------	------------------

<sup>42</sup> Lo que explicaría la resistencia particular de esta primera versión en la enseñanza escolar, mientras que la finalidad educativa de esta enseñanza orienta fuertemente a la didáctica de la cultura hacia el objetivo de "apertura al Otro" y por ende de la formación de la subjetividad:

<sup>43</sup> M. Abdallah-Pretceille habla así en su artículo de 1996 de los "procesos de sobre-codificación cultural unidos principalmente a la multiplicación de los marcos de pertenencia y de referencia" (p. 30). Observemos de paso que la conciencia de la complejidad se ha desplazado también hacia el sujeto: ya no se encuentra únicamente en el objeto cultura, como para los didácticos de los años 70 (Véase más arriba la cita de A. Reboullet, 1973, pp. 11-12), sino que reside a partir de ahora dentro del sujeto cultural mismo. Acerca de otro tipo de relación establecida entre ciertas orientaciones de la didáctica y ciertas problemáticas de referencia, véase, por ejemplo G. Baumgratz-Gangl, 1993, quien considera que el "adjetivo "intercultural" proviene del contexto de la enseñanza de las lenguas extranjeras para los inmigrantes" (p. 19). Acerca de una presentación del concepto de "problemáticas de referencia", cuyo peso en las construcciones didácticas (y particularmente en la didáctica de la cultura, en donde las teorías descriptivas escasean...) es al menos tan importante como las llamadas "teorías de referencia", véase C. Puren, 1997c, pp. 13-14.

<sup>44</sup> Recordar: C1 = cultura de origen; C2 = cultura nueva.

como sistema	análisis contrastivo (sistema C1 vs sistema C2)	presentada a través de sus representaciones (nativos/especialistas en la elaboración de materiales didácticos)	<u>1ª versión</u> La realidad de C2 está deformada por la subjetividad del sujeto alumno.	<u>2ª versión</u> El descubrimiento de C2 se inscribe en la subjetividad individual del sujeto alumno	<u>3ª versión</u> La cultura está instrumentalizada por los sujetos para su comunicación Inter.-individual.
--------------	---	--	--	--	--

Se observará que con esta tercera versión del enfoque intercultural, en didáctica de la cultura se llega a una toma de posición del lado del sujeto que se sitúa mucho más allá de lo que se puede imaginar para la didáctica de la lengua, en la medida en que se considera siempre en ésta (y es muy difícil, al menos por el momento, imaginar cómo podría ser de otra manera) que el objeto lengua posee una fuerte coherencia propia a la cual el individuo que aprende, en gran parte, debe adaptarse si quiere comunicarse con los demás.

En el eje de evolución objeto → sujeto en didáctica de la cultura, no es posible ir más lejos. En el límite (el límite extremo de la consideración del sujeto, en este caso), ya no debería hablarse ni siquiera de "intercultural" para esta tercera versión, por cuanto que el fenómeno de contacto se entiende entre los individuos más que entre las culturas. Si confiamos en el modelo de análisis que utilizamos aquí, podemos arriesgarnos a hacer la afirmación siguiente: las posibilidades de evolución teórica dentro del enfoque intercultural ahora están agotadas históricamente, y no habrá una cuarta versión. Es como decir que este enfoque se encuentra en sus cimientos: el futuro del enfoque intercultural en didáctica ya no puede depender a partir de ahora de la continuación de una huída hacia adelante ideológica, sino de su capacidad para proponer materiales y enfoques prácticos. Lo que significa que ahora se trata de un asunto de eclecticismo de campo en la concepción de instrumentos didácticos y prácticas de clase, situándose en la totalidad del continuum recorrido en el transcurso de su propia evolución histórica. Y en esto, por otra parte, va a correr la misma suerte que la de todos los enfoques y metodologías constituídos<sup>46</sup>.

### 3. "OBJETO-SUJETO" EN METODOLOGÍA Y EN FORMACIÓN

La aplicación del modelo objeto-sujeto a los ámbitos de la metodología y de la formación da lugar a los dos esquemas siguientes:

#### Metodología

<b>enseñar</b> (metodologías de enseñanza/aprendizaje)	<b>enseñar a aprender</b> (lo "intermetodológico": gestión por	<b>enseñar a aprender a aprender</b> <sup>47</sup> (proposición hecha por el	<b>aprender a aprender</b> (adquisición personal por parte del alumno	<b>tipos de alumnos y hábitos de aprendizaje</b> (respeto del docente hacia los tipos de
---	---	---	--	---

<sup>46</sup> El último en fecha anterior fue el enfoque comunicativo, el cual por su parte llegó a esta etapa desde hace ya unos quince años.

<sup>47</sup> Fórmula utilizada por R. Richterich en 1992: "Creo firmemente que el papel del docente consistirá particularmente, me gustaría decir exclusivamente, en **enseñar a aprender a aprender** de forma que el alumno pueda enseguida o paralelamente aprender solo en un centro de recursos, una mediateca o en su casa, si posee los medios para ello, creando su propio centro de recursos (computador, video, casetes audio, etc), haciendo un viaje o un curso en el país del que aprende la lengua" (p. 45, el subrayado es mío).

constituídas impuestas por el docente)	parte del docente del contacto metodologías de aprendizaje [-] metodologías de enseñanza)	docente de estrategias de aprendizaje diferenciadas )	de estrategias individuales de aprendizaje)	alumnos y hábitos de aprendizaje).
--	---	---	---	------------------------------------

### Formación

<b>formar</b> (a una nueva metodología o enfoque)	<b>lo "informativo"</b> (contacto innovaciones didácticas [-] tradiciones didácticas y tipologías de docentes)	<b>autoformarse</b>	<b>tipos de docentes y tradiciones didácticas</b>
--	---	---------------------	---

La aplicación mecánica de nuestro modelo genera la aparición en estos dos ámbitos de una problemática del contacto que, a falta de algo mejor por el momento, he denominado respectivamente lo "intermetodológico" y lo "interinformativo" (sobre el modelo de la "interlengua" y de lo "intercultural"). Estas dos problemáticas me parecen interesantes para ser desarrolladas en el futuro por dos razones al menos:

- Por una parte, están particularmente adaptadas a la vez al presente período del eclecticismo metodológico y a la fuerza actual de los valores individualistas: los docentes y los formadores ya no están en condiciones de proponer una coherencia global (de enseñanza ni en consecuencia de formación); los alumnos y los profesores en prácticas esperan y esperarán de ellos que les consideren cada vez más como sujetos (*i.e.* como individuos libres, actores y responsables, cuyas actitudes, hábitos, estrategias espontáneas o reflexivas en consecuencia son respetables); pero, esos docentes y esos formadores, a pesar de todo tienen la obligación moral de acompañarlos al mismo tiempo, de ayudarlos, aconsejarlos, guiarlos, orientarlos<sup>48</sup>... En didáctica escolar, por ejemplo, funcionar exclusivamente con el registro propuesto por René Richterich en 1992 de "enseñar a aprender a aprender" corre el riesgo de favorecer sistemáticamente a los alumnos que ya tienen más facilidades y a los que están más motivados. En la formación escolar, el respeto a la personalidad de los profesores en prácticas no puede ser absoluto porque sus comportamientos naturales pueden herir la sensibilidad de algunos alumnos o ser un obstáculo para algunas de sus actitudes o estrategias personales de aprendizaje: por experiencia personal, pienso en los daños a veces irremediables que puede provocar un tipo natural de conducta irónica del docente<sup>49</sup>.

-Por otra parte, estas problemáticas del contacto son las más "principales" en el sentido en que permiten al docente y al formador actuar siendo totalmente consciente de las dos perspectivas opuestas y sin embargo necesarias porque son complementarias: la perspectiva objeto y la perspectiva sujeto. En otros términos, éstas permiten la movilización de una relación dialógica objeto → sujeto<sup>50</sup>.



<sup>48</sup> En esta serie ordenada de conceptos, se podrían desarrollar las mismas consideraciones que en las del continuum sujeto ↔ objeto.

<sup>49</sup> La auto-ironía del interlocutor, la he aprendido en mis experiencias (como docente), no ha surtido siempre ante los adolescentes el mismo efecto de connivencia o compensación que entre los adultos.

<sup>50</sup> Véase definición en nota 3.

La forma más rápida y eficaz de ilustrar la necesidad de considerar también la relación dialógica entre los elementos de nuestro modelo es la de tomar el ejemplo de la perspectiva extrema que, sin embargo, parecería que tendría que ser totalmente evitada en el contexto intelectual circundante (se comprenderá que se trata de la del objeto...). Me valdré aquí de dos argumentos para demostrar que, por lo menos en didáctica escolar, es tan indispensable como la perspectiva extrema opuesta:

- 1) Los alumnos menos dotados y/o los menos motivados son los que más necesitan una fuerte coherencia de enseñanza, guías rigurosas y ayudas constantes; a menudo algunos alumnos y, en ciertos momentos, todos tienen necesidad de ser "sacados adelante" por una enseñanza enérgica.
- 2) La formación a una nueva metodología, enfoque u orientación sigue siendo un medio ineludible para provocar en los profesores en formación si no una reconsideración o un cuestionamiento de sus prácticas instaladas (que pueden ser perfectamente eficaces, aun cuando a veces son demasiado limitadas, o demasiado sistemáticas y susceptibles de ser enriquecidas), al menos la "puesta en movimiento" mínima sin la cual el examen, la experimentación y la integración posible de nuevas prácticas no podrán hacerse<sup>51</sup>. Añadiré que en formación escolar se plantea un problema al cual la didáctica francesa del FLE -tradicionalmente centrada más bien en la enseñanza a los adultos -nunca se ha confrontado en el transcurso de su constitución: el problema de una necesaria armonización mínima de las prácticas de enseñanza a lo largo del programa de estudios en función de los cambios de docentes de una clase a otra y, en segundo ciclo, en función de la preparación para un examen único estandarizado (el bachillerato)<sup>52</sup>.

E. Morin considera la dialógica fundamentalmente necesaria en la relación objeto-sujeto: "La objetividad necesita un sujeto y el sujeto necesita la objetividad" (1986, p. 176). Y es la aplicación sistemática de este principio dialógico la que estaría según el autor en el origen de la ciencia occidental y de su dinamismo, la que hace funcionar a la vez la oposición y la complementariedad entre el análisis y la síntesis, la imaginación y la verificación, el empirismo y el racionalismo, **la investigación individual y la discusión colectiva**, con un 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), el subrayado es mío). A nivel de la práctica de clase, sin duda existiría un gran interés en revisar conforme a esta nueva base la "pedagogía de la negociación" propuesta en su momento, sin gran eco, por R. Richterich, y que consistía en "trabaj[ar] la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera como un proyecto que unos individuos realizan juntos en el marco de una institución" (1985, p. 125). Pues, el concepto de "proyecto" es precisamente central en epistemología compleja<sup>53</sup>, y la del "proyecto negociado" lo es otro tanto en la problemática ética de nuestra disciplina: la formación en los valores -de responsabilidad y de respeto al otro, por ejemplo- consiste para los alumnos en movilizarlos concretamente como sujetos implicados en un proceso colectivo de enseñanza/aprendizaje de la lengua-cultura extranjeras, antes que abordarlos como objetos de conocimiento.

La aplicación del modelo objeto-sujeto a los ámbitos de la metodología y de la formación, y los esquemas correspondientes sin duda tienen también el mérito de relacionar problemáticas que no son nuevas, pero que raramente se estudian en su conjunto y en la variedad de sus relaciones posibles. Esta aplicación sugiere por ejemplo que un "buen" docente o un "buen" formador, sin duda, es aquel que es capaz de adaptarse de la forma más rápida y más sutil a la evolución de

---

<sup>51</sup> En un reciente artículo titulado "¿Qué queda de la idea de progreso en didáctica de las lenguas?" he presentado los valores que a mí me parece que deben ser defendidos en didáctica de las lenguas, entre los que "el movimiento que por lo menos es lo que queda del progreso cuando uno ya no está muy seguro de la dirección que este progreso va a tomar o que hay que darle" (1997b, p. 14).

<sup>52</sup> Es posible que la importancia que a veces tienen los exámenes del DELF y DALF (Diploma Elemental/Avanzado de Lengua Francesa) comience a producir efectos comparables en didáctica del FLE.

<sup>53</sup> ("Quizá no existe otra verdad suprema más que *el deseo y la acción del sujeto que concibe razonando el proyecto de conocer*", pudo escribir J.L. Lemoigne en 1990.)



las necesidades de aprendizaje o de formación haciendo variar en su práctica tanto los modos de relación entre los dos elementos objeto-sujeto (*oposición, contacto y dialógica*) como la situación de estas relaciones en el *continuum* objeto  $\leftrightarrow$  sujeto, utilizando para ello los ejemplos, las problemáticas y las enseñanzas proporcionados por la *evolución* histórica de su disciplina.

Me inclinaría a pensar que tal estrategia de complejificación sistemática de las relaciones conceptuales sujeto-objeto debería extenderse a toda la teorización didáctica, y por tanto debería aplicarse a los cuatro elementos binarios de base de la didáctica de las lenguas (objeto-sujeto, enseñanza-aprendizaje, lengua-cultura, y lengua-habla) y a las relaciones entre estos mismos pares; y en ello reside una de las especificidades de la didáctica con respecto a las disciplinas potencialmente "contribuidoras" tales como la lingüística, en las que el modelo epistemológico de referencia, siempre calcado del modelo de las ciencias exactas, por el contrario impone las estrategias propias de la ciencia clásica, las de disyunción (aislar los elementos separados) y reducción (reducir estos elementos a modelos manipulables).

## CONCLUSIÓN

Habiendo terminado (con mucha dificultad...) por aprender yo mismo la lección que repito machaconamente desde hace varios años a mis doctorandos, retomo ahora mis tres hipótesis iniciales (cf. cap. 1.2):

1.- La primera hipótesis ("el modelo sujeto-objeto posee cierto poder descriptivo en cuanto a la evolución de la didáctica de la cultura y la de los otros campos didácticos") me parece validada: si se necesita, podrá ser verificada de nuevo, yendo al esquema de conjunto reproducido en el anexo de este artículo.

2.- La segunda hipótesis ("la evolución de la didáctica de la cultura hasta ahora ha tendido a calcar el modelo de evolución de la didáctica de la lengua") está validada de forma muy parcial; lo está para los comienzos de la reflexión sobre la problemática cultural, en los años 70, pero luego ya no lo está para la evolución interna de la problemática intercultural, en la que la perspectiva sujeto se ha desplazado hacia posiciones extremas imposibles de concebir por el momento en didáctica de la lengua, en la que aún se postula la existencia de un objeto lengua enseñable<sup>54</sup>.

3.- La tercera hipótesis ("lógicamente, debe haber una evolución paralela objeto → sujeto y enseñanza → aprendizaje") parece enteramente validada. A pesar de todo, sólo está validada en el marco trazado por los dos modelos correspondientes. Una de las virtudes de ese otro modelo que es el "triángulo didáctico" es, en efecto, la de recordar la existencia de una fuerte relación entre el sujeto docente y el objeto de enseñanza lengua-cultura. Pues, esta relación también es esencial en didáctica de las lenguas-culturas. De esta manera:

- Buena parte de la motivación de los docentes está constituida por el interés, e incluso por la pasión que sienten por la lengua y la cultura extranjeras.
- Un primer tipo de relación sujeto docente-objeto de enseñanza se establece en Francia en el transcurso de la formación académica en la Universidad, pero a causa de la fuerte separación entre esta formación académica y la formación profesional en los IUFM y en el contexto de enseñanza, otro tipo de relación debe crearse, que coexista a veces difícilmente con el primero: muchos jóvenes profesores en formación de los IUFM tienen así la dolorosa impresión de no poder enseñar en sus clases la lengua y la cultura que les han motivado en sus estudios universitarios.
- Otra virtud de este modelo del "triángulo didáctico", finalmente, es la de recordar que la enseñanza/aprendizaje también pone en juego las relaciones entre sujeto docente y sujetos alumnos.

Por el contrario, este modelo no muestra las relaciones tan importantes también de los sujetos alumnos entre sí<sup>55</sup>. Pero es que, por definición, ningún modelo puede agotar la complejidad de la realidad: en la teorización didáctica también, un eclecticismo a la vez razonado, y razonable (en este caso, el de los modelos utilizados) parece ser desde luego una necesidad.

Christian Puren  
IUFM de París,

---

<sup>54</sup> Incluso si la metodología audiovisual, y luego el enfoque comunicativo, operaron un movimiento hacia lo que se podría llamar en consecuencia una "didáctica del habla". Pero en didáctica escolar al menos, me parece bastante claro que el recurso a la expresión personal del alumno se inscribe menos en una posición de principio sobre el problema de la oposición lengua-habla tal y como es pensada en filosofía del lenguaje, que en una simple (e indispensable!...) puesta en práctica de métodos activos.

<sup>55</sup> Lo que, en una determinada época se llamaba "la dinámica del grupo-clase".



## 5.- Didáctica de la cultura<sup>2</sup>

La C2 como sistema	El análisis contrastivo (sistema C1 vs sistema C2)	La C2 presentada a través de sus representaciones (nativos/ especialistas en elaboración de materiales didácticos)	Lo "intercultural"			lo "co-cultural"
			1ª versión	2ª versión	3ª versión	Los sujetos adoptan o elaboran una cultura común de acción
			La realidad de C2 está deformada por la subjetividad del sujeto alumno.	El descubrimiento de C2 se inscribe en la subjetividad individual del sujeto alumno	La cultura está instrumentalizada por los sujetos para su comunicación interindividual.	

## 6.- Metodología

<b>enseñar</b>	<b>enseñar a aprender</b>	<b>enseñar a aprender a aprender</b>	<b>aprender a aprender</b>	<b>tipos de alumnos y hábitos de aprendizaje</b>
(imposición por parte del docente de metodologías de enseñanza/ aprendizaje constituidas)	(lo "intermetodológico": gestión por parte del docente del contacto de metodologías de aprendizaje [-] metodologías de enseñanza)	(propuesta por parte del docente de estrategias de aprendizaje diferenciadas)	(adquisición personal por parte del alumno de estrategias individuales de aprendizaje)	(respeto por parte del docente a los tipos de alumnos y hábitos de aprendizaje).

## 7.- Formación

<b>formar</b>	<b>lo "informativo"</b>	<b>autoformarse</b>	<b>tipos de docentes y tradiciones didácticas</b>
(a una nueva metodología o enfoque)	(contacto innovaciones didácticas [-] tipologías de docentes)		

<sup>2</sup> Versión modificada en junio de 2020, que tiene en cuenta la aparición del enfoque orientado a la acción social ("perspective actionnelles"). Cf. "Approches culturelles disponibles en didactique des langues-cultures", [www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/019/](http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/019/) (en francés).