



Universidad Pedagógica Nacional
Licenciatura en Enseñanza del Francés



Université de Bourgogne

La dimensión cultural de una lengua

Consecuencias para la enseñanza de FLE

Guadalupe Georgina Gavarre Silva

Monografía



Profesora Ruth Briones, Asesora

Agosto 2014

Índice

Introducción	5
I. Lengua y cultura	11
1. ¿Qué entendemos por cultura?	11
1.1 La cultura como adquisición	11
1.2 La cultura desde la antropología	13
2 ¿Qué entendemos por lengua?	15
2.1 La lengua desde una perspectiva científica: Ferdinand de Saussure, Bloomfield, Noam Chomsky	17
2.2 La lengua desde la perspectiva de la cultura como adquisición	23
2.3 La lengua desde la perspectiva antropológica.....	26
2.4 La lengua como expresión de la cultura	27
2.5 La lengua como expresión cultural en sí misma	31
II. La cultura en la enseñanza de la lengua francesa.....	35
1. La metodología tradicional.....	35
2. Un hueco acultural.....	37
3. El camino hacia l'approche communicative	41
3.1 Aportes teóricos.....	41
4. La perspectiva intercultural.....	68
5. La perspectiva accional	54
III. La finalidad de la enseñanza de la lengua y cultura extranjeras	57
1. Divergencias.....	59
1.1. Christian Puren: la co-acción y la perspectiva co-cultural.....	59
1.2. Entre las leyes del mercado y la educación para las lenguas y las culturas.....	65
2. Perspectiva y postura personal como aspirante a enseñar FLE.....	69
Conclusiones	75
Referencias	81
Anexo Único	

Introducción

La problemática que se intentará abordar en la primera parte del presente trabajo es la dimensión cultural de una lengua: al tiempo que la lengua es una forma fundamental de expresión de una cultura, es también, primordialmente, su vehículo de acceso.

Sentada esta base con ayuda de los fundamentos teóricos que se expondrán y analizarán, se tratará enseguida la manera como ha incidido en la evolución de la enseñanza del francés como lengua extranjera la consideración de esta problemática inicial, es decir, cómo la relación esencial de la lengua y la cultura, puesta al descubierto por los distintos acercamientos teóricos que se abordarán, ha ido penetrando la reflexión metodológica en la enseñanza de lenguas hasta llegar a ocupar en ella un lugar central.

El desarrollo de esta exposición conducirá a través de una revisión de las primeras metodologías de enseñanza de FLE, que no tienen en cuenta a la cultura como parte esencial de su enseñanza, y que se abordan en el apartado II.2 particularmente, al momento en el que se opera en las perspectivas metodológicas lo que Galisson (1980) describe como una “verdadera revolución copernicana”: la llegada de l’approche communicative (el enfoque comunicativo), el momento en el que la enseñanza de la lengua adquiere por primera vez una dimensión *social*.

La revolución no se detiene ahí, a la preocupación de implementar la adquisición de una competencia de comunicación, que comprende una competencia lingüística y la habilidad de utilizar la lengua de una manera adecuada a un contexto social dado, que da forma en sus inicios al citado enfoque, sucede en pocos años la constatación, en la que convergen diversas perspectivas, de que la lengua transmite no sólo contenidos explícitos, sino también *implícitos*, que la comunicación entre los hablantes de una lengua está impregnada de representaciones compartidas (Boyer, 2001), inaccesibles para el extranjero, sin un tratamiento adecuado: se habla entonces de la necesidad de

implementar una competencia *cultural*, núcleo en adelante de la competencia de comunicación.

Pero la comprensión de los contenidos implícitos vertidos en la lengua no puede realizarse solamente a partir de los esfuerzos de una metodología ad-hoc, ni de la aproximación unilateral a su cultura. En esta dificultad entran en juego también las “representaciones”, las ideas preconcebidas acerca de una cultura de la persona que aprende su lengua y las que posiblemente ignora acerca de su propia cultura. Es una problemática que aborda en particular la llamada perspectiva intercultural, cuyos planteamientos principales se exponen en el apartado II.4.

A estos enfoques y perspectivas se suma en la actualidad la publicación del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, del Consejo de Europa (2002). El Marco, además de retomar y reestructurar los enfoques citados, y de presentar una síntesis conceptual sobre las relaciones entre culturas, introduce la perspectiva accional, con su definición del sujeto aprendiente de lenguas como un actor social, de la enseñanza aprendizaje de lenguas como acción social y la noción de tarea o proyecto como actividad que puede rebasar el contexto del salón de clases e insertarse en el seno de la sociedad.

El Marco se ha constituido justamente en una referencia no sólo en el panorama europeo de enseñanza de lenguas sino en el panorama mundial, como se verá en el apartado correspondiente (II.5), y engloba en la actualidad la principal orientación en la enseñanza del francés como lengua extranjera.

La tercera parte del presente documento abre una interrogación sobre la finalidad hoy en día de la enseñanza de lenguas extranjeras en su implicación con la cultura, que se sustenta en tres planteamientos principales: la revisión que hace Christian Puren sobre las perspectivas intercultural y accional, y del papel hegemónico del Marco como

referencia e instrumento de evaluación en lenguas extranjeras; en un planteamiento central acerca de la educación, incluida en ella la educación para las lenguas y culturas, como principio esencial de formación ética, de Robert Galisson; en el contraste finalmente con estas posturas que establece una visión de la lengua que la asimila a un producto de mercado internacional, en donde se oferta la lengua y la cultura, que propone Louis Porcher.

El capítulo cierra en su último apartado con el establecimiento de una postura personal a partir de lo que se ha presentado hasta aquí en forma de exposición de los planteamientos de estos cuatro autores, que se ha buscado hacer confluír en una interrogación acerca de la finalidad de la enseñanza de lenguas extranjeras.

En la parte final del presente trabajo se presentan las conclusiones que es posible extraer de las distintas problemáticas abordadas acerca del significado que cobra en la actualidad la inclusión de la cultura en la enseñanza de una lengua.



En el presente trabajo se busca establecer una perspectiva general de la relación entre lengua y cultura y de cómo el reconocimiento de esta relación ha incidido en las formas más recientes de enseñar francés como lengua extranjera.

La problemática que se plantea parte de la necesidad de un esclarecimiento de los dos conceptos. Ninguno de los dos es fácil de asir por separado, como se verá en el desarrollo de los apartados correspondientes, y menos aún la imbricación entre ambos.

Los conceptos que se estudian, el de la cultura, a grosso modo como suma de conocimientos, o como cristalización de la forma de vida, de pensamiento y de

organización de los grupos humanos, y por otra parte, el de la lengua, principalmente desde su concepción como sistema desde el punto de vista científico que Ferdinand de Saussure introduce con su lingüística, y luego a través de la evolución que sufre como consecuencia de su análisis desde las ciencias sociales y desde la propia evolución de la ciencia lingüística, donde se va asentado cada vez con mayor claridad la imposibilidad de concebirla fuera de su plena inserción en su entorno cultural, tienen hondas repercusiones en la evolución de las formas de enseñar francés como lengua extranjera.

Esta evolución, cuyos trazos principales se delinean en la anterior introducción, desemboca en un estado de cosas actual que engloba, protagoniza y mantiene el ya citado MCERL.

Respecto a la suerte de estandarización de la enseñanza de lenguas extranjeras que propicia la adopción mundial del MCERL como referencia para este fin, se expone la crítica y la propuesta que construye Christian Puren, como señalamiento de que hay más que decir hoy en día en torno a lo que el mismo autor llama la didáctica de lenguas – culturas.

Finalmente, la inserción de la cultura en la enseñanza de una lengua abre una interrogación, más amplia y profunda acerca de su finalidad: ¿es, como quiere Robert Galisson, un medio de acceder a la educación en su sentido más amplio, más abarcador, de hacedora de mejores seres humanos, o bien puede incluirse, como propone Louis Porcher, como un bien comercial en el mercado internacional de lenguas?

Como respuesta a estos señalamientos e interrogantes se expone una postura personal, en coherencia también con los resultados de esta investigación.

A lo largo del presente trabajo se habrán presentado distintas problemáticas cuya articulación conduce a la constatación de la profunda imbricación entre la lengua y la cultura en donde se expresa. El trabajo concluye con la exposición de las consecuencias que desde su perspectiva ha representado y puede representar para la enseñanza de francés como lengua extranjera el esclarecimiento de este hecho.

I. Lengua y cultura

Si el centro de esta reflexión es mostrar la estrecha relación que existe entre la lengua hablada por una comunidad y la cultura de donde emana, necesitamos empezar por situar de manera más específica las ideas y conceptos con que contamos para definir la cultura, en un primer momento, y abordar posteriormente los que se refieren a la lengua.

1. ¿Qué entendemos por cultura?

Resulta sumamente difícil encontrar unanimidad desde los distintos enfoques que a lo largo de la historia se han preocupado por definir la cultura. Antonio Monclús Estella (2004) establece dos grandes líneas que perfilan las principales maneras en que podemos concebirla: una concepción clásica, que entiende la cultura como un proceso deliberado, dinámico, tendiente a la realización de las mejores capacidades humanas, y una concepción moderna, nacida de la reflexión de las ciencias sociales, en particular de la antropología, a partir de la segunda mitad del siglo XIX, cuyo núcleo de interés es la relación que se establece entre el sujeto y su entorno, relación que confiere al sujeto una identidad. El desarrollo de los dos apartados que siguen se sustenta sobre todo en el autor citado y en la síntesis que realiza sobre distintas concepciones que perfilan estas líneas.

1.1 La cultura como adquisición

El origen de la palabra cultura proviene del latín y significa cultivo o cuidado (Cultura, s.f.). Es un término que se refería al cultivo de la tierra, de un medio natural que por la

actividad del hombre, que ha descubierto cómo sembrar, le permite a éste obtener mediante los cuidados necesarios los frutos que lo alimentan.

El sentido metafórico del término como cultivo de las facultades humanas se comprende así fácilmente. Es un sentido que opone de manera constante a lo largo de la historia la naturaleza, un estado primario de la condición humana, a un estado cultivado, elevado por el esfuerzo y el cuidado. En este sentido, cultura se refiere al cultivo de la razón como principal facultad humana, que lo distingue del resto de las especies animales, y que lo conduce al conocimiento a través del estudio principalmente, y de la sensibilidad, imaginación e inteligencia, que lo hacen capaz de realizar obras no motivadas por razones de supervivencia inmediata, y de apreciarlas: las obras artísticas, el arte.

La cultura se comprende así como una actividad deliberada (Monclús, 2004) del hombre por superar estados naturales, primarios, a través del cultivo de sus facultades intelectuales y cuyos contenidos comprenden la filosofía, el arte, la historia.

Una concepción tal de la cultura, como perfeccionamiento del ser humano, que se refiere en principio a valores universales, por lo tanto inobjetables, conduce sin embargo a varias e importantes contradicciones.

Una mirada a la historia nos permite apreciar una tendencia a considerar universal lo propio (Monclús, 2004): lo “europeo” por ejemplo, como cifra de la civilización occidental, cuyas raíces empiezan a diseminarse en el comienzo de nuestra era con la expansión del imperio romano, un pueblo que llamaba “bárbaros” a quienes no hablaban latín. Es una tendencia etnocentrista que contradice la aspiración universal de perfeccionamiento del ser humano de esta visión de la cultura. Y es también una de las razones que conducirá, con el surgimiento de las ciencias sociales, a su replanteamiento.

Es una concepción que según Adorno (1962) citado por Monclús (2004) privilegia el trabajo intelectual sobre el trabajo físico, lo cual, además de constituir una visión miope de la actividad humana, agudiza la injusticia de las estructuras sociales en donde los incultos realizan las tareas duras, y los cultos, las elevadas.

Finalmente, una visión etnocentrista de la cultura que construye una verdad según una visión del mundo que se toma a sí misma como único punto de referencia resulta peligrosa cuando pretende imponerse al resto del mundo, como se ha visto en momentos decisivos de la historia: el ascenso de la Alemania nazi, por ejemplo.

Así, esta visión, que como ya se apuntaba responde en principio a un ideal noble, el perfeccionamiento del ser humano, ha resultado incompleta con el paso de los siglos, pues desatiende otras formas de ser, de pensar, de crear, de concebir la vida y el mundo; otras formas de luchar por afirmarse como ser humano. La antropología principalmente entre las ciencias sociales, buscará atender en su momento esta carencia.

1.2 La cultura desde la antropología

Edward B. Tylor (1871), refiere Monclús (2004), antropólogo inglés, establece un primer concepto de cultura, que constituye también en objeto de estudio de esta ciencia:

la cultura es todo aquel complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres, y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre en tanto que miembro de la sociedad.

La aportación más importante que se debe a este autor es el estudio sobre el comportamiento del ser humano en sociedad en contraposición al comportamiento instintivo.

Con Tylor comienza una larga historia de búsquedas y reflexiones en torno a una definición de la cultura, y de la importancia que reviste para la vida humana, cuyo rasgo común es la consideración de la estrecha relación que existe entre el sujeto y su entorno social.

Así, mientras que para Tylor la historia evolutiva de las sociedades permitiría establecer leyes generales sobre la constitución de las sociedades, para otros, como Boas (1911), citado por Monclús (2004), es imposible predecir el curso de las sociedades, que sólo pueden describirse en un lugar y tiempo determinado: no debe hablarse pues de cultura, sino de *culturas*.

Malinowski (1931), citado por Monclús (2004), introduce una noción básica para la reflexión antropológica, la herencia cultural: el hombre no sólo recibe una herencia genética sino también un legado de hábitos, ideas, creencias, costumbres, y una lengua. Es éste último legado el que resulta determinante para el comportamiento que adopta una persona en sociedad, como lo demuestran los casos de personas nacidas en un punto de la Tierra, con un capital genético determinado, pero que se educan en otro: adquieren las costumbres del lugar y serían incapaces de comportarse como las demás personas de su mismo grupo genético en su lugar de origen.

El concepto de cultura desde el punto de vista de la antropología ha evolucionado como vemos, ha sido considerado desde distintos enfoques o se ha concentrado en alguna preocupación particular. Podemos sin embargo encontrar en todo ello contenidos constantes: la cultura no es ya un grado de perfeccionamiento producto de un esfuerzo individual susceptible de pasar más tarde a formar parte de los grandes logros de la humanidad, con los riesgos que esta visión conlleva y que ya han sido anotados.

De una manera global, la antropología recoge en sus diferentes aproximaciones para un concepto de cultura el valor de las distintas comunidades humanas como formas distintas de entender el mundo, la vida; de ordenar las relaciones entre sus miembros, y de ordenar las formas de actuar en el mundo.

Pero es una visión que también conlleva riesgos, advierte Monclús en la obra referida: existen en el mundo costumbres o prácticas al interior de comunidades culturales que resultan claramente atentatorias para lo que hoy en día se enmarca en el concepto de derechos humanos; que es difícil respetar porque sean expresión de una forma de cultura.

Es una contradicción hasta ahora insalvable pero a la cual busca responder la UNESCO (2002) en su definición de cultura, citada por Monclús (2004):

la cultura [...] puede considerarse [...] como el conjunto de los rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan una sociedad o un grupo social. Ella engloba, además de las artes y las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales al ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias.

2. ¿Qué entendemos por lengua?

Como el de cultura, el concepto de lengua es difícil de constreñir a una sola acepción, a un consenso. Ha evolucionado en el tiempo y, cuando ha sido estudiado por alguna disciplina, ha sido visto desde diferentes ópticas.

De una manera general, se tiende a considerar *lengua* y *lenguaje* como una misma cosa. Por ejemplo, el *Diccionario de la Lengua Española*, de la Real Academia Española, ofrece definiciones coincidentes en dos de sus acepciones para ambos

términos, para lengua (lengua, s.f.): 2. *Sistema de comunicación verbal y casi siempre escrito, propio de una comunidad humana.* 11. *Facultad de hablar* (si bien aclara que es una acepción antigua). Para lenguaje (lenguaje, s.f.): 2. *lengua* (ll *sistema de comunicación verbal*), es decir, lo incluye como un sinónimo, y: 5. *Uso del habla o facultad de hablar.*

En otras partes también encontramos coincidencia en el sentido de ambos términos, como en el *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas* de Richards, C. J., Platt, J., Platt, H. (1997): “sistema de comunicación humana que consiste en la organización estructurada de sonidos (o de su representación escrita) en unidades más extensas, p. ej. morfemas, palabras, oraciones, enunciados.”; también, en su *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*, Oswald Ducrot y Tzvetan Todorov (1998) señalan: “Hemos resuelto [en esta obra] dar a la palabra lenguaje el sentido preciso –y trivial– de “lengua natural”; no el de “sistema de signos”, tan difundido en nuestros días.”

Así, si bien encontramos que los términos pueden ser intercambiables en muchos contextos, el sentido de *lengua*, como “cualquier sistema concreto de comunicación humana [...], por ejemplo, la lengua francesa, la lengua hindi” (Richards et al., 1997), convergente con el ya anotado en la acepción 2 del *DLE*, lo diferencia de *lenguaje* como la facultad humana de hablar y de expresarse a través de sonidos articulados, (*DLE*), que encuentra en cada lengua hablada en el mundo una forma de realización concreta.¹

El lenguaje y la lengua han sido objeto de estudio de distintas disciplinas a lo largo de la historia, en todo el mundo. En Occidente, lo ha sido desde los planteamientos

¹ La comunicación por señas, gestos, mímica, son por lo tanto otras formas de lenguaje en tanto formas de expresión humanas.

filosóficos de la Antigüedad griega hasta el nacimiento de la lingüística llamada científica, en la primera mitad del siglo XX, con Ferdinand de Saussure, momento que marca un hito en el desenvolvimiento ulterior de la reflexión científica acerca de la lengua / lenguaje que llega hasta nuestros días.

2.1 La lengua desde una perspectiva científica: Ferdinand de Saussure, Bloomfield, Noam Chomsky

En la Grecia antigua una de las discusiones medulares en torno al lenguaje reside en la consideración del origen natural de las palabras, con Platón, o de su origen convencional, con Aristóteles. Para este último, las imágenes o conceptos de las cosas se forman en la mente de los hombres a partir de los objetos de la realidad y se traducen a través de los signos vocales y luego escritos, que son arbitrarios (Fernández, s. f., p. 7).

Más tarde, a raíz de la aparición en la Francia del siglo XVII, de la *Gramática general y razonada*, de Lancelot y Arnauld, también conocida como *Gramática de Port-Royal*, los gramáticos consideran que es posible definir el lenguaje según principios generales a los que obedecen todas las lenguas en tanto que casos particulares de éste: las lenguas tienen la función de *representar*, son una suerte de espejo, de pintura fiel, del pensamiento. La linealidad del habla no es un obstáculo para esta función de representación, porque los elementos de la lengua si bien se suceden unos a otros guardan entre sí una estrecha relación lógica: el predicado sin sujeto, por ejemplo, no tiene sentido. Así, el lenguaje es representación fiel del pensamiento lógico. La concepción de una gramática general para todas las lenguas se justifica por la consideración en ese momento de la lógica como algo universal (Ducrot et al., pp. 17, 18).

Pero, si el lenguaje instauro principios generales para todas las lenguas, ¿cómo se explica el hecho de que las lenguas se transforman en el tiempo y en el espacio? Un primer paso en la resolución de este problema es posible a principios del siglo XIX a través de la comparación de estructuras sintácticas entre lenguas distintas mediante el análisis de diferentes corpus lingüísticos (Fernández, p. 13), trabajo que da como resultado el hallazgo de correspondencias entre las lenguas, que pueden agruparse en familias. Así, las analogías encontradas entre las lenguas más antiguas en Europa y Asia, pero también entre las lenguas modernas, apuntan a la identificación de un origen común para estas lenguas, el indoeuropeo. La labor de esta gramática comparativa atribuye la transformación operada en las lenguas a la historia y la cultura (Fernández, p. 13) no sin una idea de declive progresivo, pues en realidad no se ha separado de la concepción del lenguaje como representación ideal del pensamiento (Ducrot et al., p. 26).

El auge del positivismo en la ciencia y la filosofía occidentales alcanza también el terreno del estudio de la lengua. Los lingüistas de la segunda mitad del siglo XIX en Occidente se hacen llamar neogramáticos, y buscan que la lingüística, en vez de sólo comparar o describir, como sus antecesores comparatistas, *explique* las causas de las transformaciones en las lenguas. Estas causas deben ser además positivas, es decir, observables, no especulativas, por lo tanto, sólo pueden encontrarse en los “*sujetos* hablantes, que transforman la lengua al utilizarla” (p. 27). Los neogramáticos encuentran dos tipos de causas que explican las transformaciones en las lenguas: una articulatoria, fisiológica, que opera en las transformaciones fonéticas pero cuya acción es mecánica, no atribuible a una ley establecida; otra psicológica, tendiente a la asociación de ideas que dan por resultado la creación de términos nuevos por analogía. Sostienen además que la única explicación posible para la evolución lingüística es la histórica (p. 28).

Ferdinand de Saussure aparece en medio de este escenario neogramático, cuyas premisas encuentra insuficientemente fundadas, sosteniendo según la interpretación que Ducrot y Todorov hacen del *Curso de Lingüística General*, de Saussure, que la lengua “es fundamentalmente (y no por accidente o degeneración) un instrumento de comunicación” (p. 29) –no se trata pues para Saussure de una representación del pensamiento–, y que “existe una arbitrariedad lingüística fundamental” (p. 30).

Saussure contesta las tesis de sus predecesores acerca de la tendencia a la desorganización de la lengua debida al uso particular que cada hablante hace de ella – el *habla*, para Saussure–, arguyendo que la creación de nuevos términos por analogía, por ejemplo, sólo enriquece categorías ya existentes, y que la transformación por causas fonéticas introduce cambios en las formas acústicas pero no en los hechos gramaticales, es decir, ninguno de estos cambios altera la organización interna de la lengua, porque la lengua es un *sistema* (p. 31).

Saussure emerge así de la efervescencia positivista de su época aportando, además de un nuevo enfoque sobre la evolución lingüística, una visión nueva sobre la lengua, que se constituye en adelante en objeto de estudio científico: “aplica al análisis de la lengua un método científico positivista corregido: es preciso apoyarse en los hechos y en los datos, pero éstos deben interpretarse y generalizarse para crear ciencia (Fernández, p. 15).

Una ciencia comienza en efecto por instituir su objeto de estudio:

Pero ¿qué es la lengua? Para nosotros, la lengua no se confunde con el lenguaje: la lengua no es más que una determinada parte del lenguaje, aunque esencial. Es a la vez un producto social de la facultad del lenguaje y un conjunto de convenciones necesarias adoptadas por el cuerpo social para permitir el ejercicio de esa facultad en los individuos. (Saussure, 1945, p. 37).

La lengua es pues un conjunto de convenciones, pero para Saussure, a diferencia del lenguaje, “multiforme y heteróclito; [...] a la vez físico, fisiológico y psíquico, [...] no se deja clasificar en ninguna de las categorías de los hechos humanos, porque no se sabe cómo desembrollar su unidad.”, la lengua es “una totalidad en sí y un principio de clasificación”, que introduce “un orden natural en un conjunto que no se presta a ninguna otra clasificación” (Saussure, p. 37).

La delimitación del objeto de estudio de la lingüística de Saussure prosigue en el sentido de distinguir diferentes nociones clave. Distingue así la lengua del habla, que como ya se ha anotado, es el uso particular que cada hablante hace de la lengua.

Mientras que la lengua “es un sistema gramatical virtualmente existente en cada cerebro o, más exactamente, en los cerebros de un conjunto de individuos, pues la lengua no está completa en ninguno, no existe perfectamente más que en la masa.”, el habla “es, por el contrario, un acto individual de voluntad y de inteligencia, en el cual conviene distinguir: 1° las combinaciones por las que el sujeto hablante utiliza el código de la lengua con miras a expresar su pensamiento personal; 2° el mecanismo psicofísico que le permita exteriorizar esas combinaciones.” (Saussure, p. 41).

Saussure recurre a la diferenciación entre un estado de la lengua, observable, y un estado en el tiempo, no observable: “Es sincrónico todo lo que se refiere al aspecto estático de nuestra ciencia, y diacrónico todo lo que se relaciona con las evoluciones. Del mismo modo sincronía y diacronía designarán respectivamente un estado de lengua y una fase de evolución.” (p. 107). Los cambios diacrónicos que se suceden en el devenir de las lenguas no afectan a la lengua como sistema: “las alteraciones jamás se hacen sobre el bloque del sistema, sino sobre uno u otro de sus elementos [...]. Sin duda, cada alteración tiene su repercusión en el sistema; pero el hecho inicial ha afectado a un punto solamente; no hay relación íntima alguna con las consecuencias que se puedan derivar para el conjunto.” (p. 112).

Distingue finalmente el elemento constitutivo de la lengua, el signo lingüístico, compuesto de manera indisoluble de una forma acústica o escrita, el significante, y de un contenido, el significado. Cada uno de estos elementos se define en el sistema por relaciones de oposición, que le asignan un valor: “la lengua es un sistema en donde todos los términos son solidarios y donde el valor de cada uno no resulta más que de la presencia simultánea de los otros” (p. 138).

El objeto de estudio de la lingüística de Saussure queda delimitado, según concluye el *Curso*, así: “la lingüística tiene por único y verdadero objeto la lengua considerada en sí misma y por sí misma.” (p. 260).

La teoría saussuriana presentaba puntos delicados (Ducrot et al., p. 34) que fueron interpretados de diferentes maneras y que dieron lugar a corrientes distintas: la funcionalista, con Jakobson y la llamada escuela de Praga, que recoge el valor relacional del signo (unidades solidarias cuyo valor resulta de la relación con el resto), y la glosemática, con Hjelmslev, que se sustenta en el valor de oposición de los signos (un signo se define por sus diferencias).

Más tarde, en la primera mitad del siglo XX, Bloomfield, lingüista norteamericano, a partir de la afirmación de Saussure sobre los elementos de la lengua, según la cual, tanto en su forma como en su contenido, “su más exacta característica es la de ser lo que los otros no son” (Saussure, p. 141), desarrolla su lingüística distribucional estableciendo dos ejes de organización para el análisis estructural de la frase: un eje vertical o paradigmático, en el que pueden operarse substituciones de términos, posibilidad que es determinada por la función que comparten estos términos y que conduce a clasificarlos como pertenecientes a una misma *clase*; y un eje horizontal o sintagmático, en el que se operan transformaciones de la frase que no afectan el sentido. Los términos que pueden conmutar sobre el eje paradigmático respetando la estructura del eje sintagmático tienen la misma *distribución*.

Para Bloomfield, esta red de operaciones que constituyen patrones de distribución de los elementos lingüísticos (patterns), es la misma que tiene lugar en el cerebro humano cuando se aprende una lengua, materna o extranjera. Es un análisis sobre todo de la forma, que no se interesa por el sentido.

Es también el punto de partida para una lingüística aplicada que, en proximidad con una corriente de aprendizaje afín en el sentido de no conferir importancia a la reflexión sino a la adquisición, por asociación, de hábitos en el comportamiento, el behaviorismo, dará lugar al método audio oral, entre cuyas principales premisas se encuentra que *una lengua es un conjunto de hábitos*. El llamado “ejercicio estructural”, sustentado en la combinación de elementos sobre los ejes paradigmático y sintagmático, constituye la base de un aprendizaje orientado sobre todo a la dimensión oral del lenguaje y fundado en la repetición y en la memorización de estructuras, al margen de toda reflexión.

La metodología SGAV (structuro-globale audio-visuelle, por sus siglas en francés), nacida y desarrollada en Francia entre los años 60 y 70, coincide con su antecesora norteamericana en la importancia acordada al aprendizaje sobre todo oral y en la utilización del ejercicio estructural, pero guarda respecto a ésta una distancia fundamental: los ejercicios estructurales no son explotados como una plataforma puramente mecánica de adquisición de estructuras, deben por el contrario referirse a un contexto que les da un sentido y que facilita su utilización en momentos ulteriores de una manera más libre y personal. (Richer, 2012).

Alrededor de los años 60, Noam Chomsky realiza un viraje determinante en esta orientación. Para el lingüista, la lengua no puede ser un conjunto de hábitos que se aprenden pasiva y mecánicamente. El sujeto recupera con Chomsky un papel central: el sistema no existe sin él, él es quien lo construye en su universo mental, cognitivo. La lengua “no preexiste al sujeto, sino que éste la construye progresivamente en su proceso de desarrollo y maduración mentales” (Fernández, p. 46).

El objeto de interés de la lingüística no será ya, como para Saussure, la lengua en sí misma, sino el proceso cognitivo que tiene lugar en el propio sujeto, que la construye en su interior. En confluencia con Piaget, el aprendizaje no es la modificación del comportamiento por la asimilación pasiva de una serie de hábitos, como pretendía el behaviorismo de Skinner, sino “el resultado de un proceso de construcción progresiva, que se inscribe como prolongación de los procesos biológicos”. (Fernández, p. 49)

Para Chomsky es necesario postular la existencia de capacidades innatas específicas de la capacidad de lenguaje, condición previa a la adquisición de cualquier lengua, para explicar cómo el cerebro humano construye una *gramática generativa* que lo habilita para comprender y producir una serie infinita de frases. En esta capacidad se condensa el concepto que Chomsky denominará competencia de comunicación. (Fernández, 49)

El estudio del funcionamiento de los procesos cognitivos a partir de los cuales se construye la lengua no puede tener lugar sin embargo en la infinidad de procesos singulares, que son por naturaleza efímeros, parciales, de los hablantes; sólo será posible por lo tanto en un “locutor-auditor ideal”. No obstante, la reflexión de Chomsky ha situado ya al sujeto como constructor de la lengua, fuera del papel de reproductor pasivo de la lingüística estructuralista: la lengua es una estructura cognitiva que el hombre utiliza para comprender lo que escucha y como medio de expresión del pensamiento (Fernández, 49).

2.2 La lengua desde la perspectiva de la cultura como adquisición

El punto de vista de la cultura adquisitiva como cultivo de las facultades intelectuales y artísticas nos hace necesariamente apartarnos de los estudios científicos de la lengua porque desde esta concepción puede considerarse que la lengua es un medio de expresión del pensamiento y es el medio de ejecución de un arte como la literatura. El

estudio del sentido y de la forma que se expresa a través de la lengua en la obra literaria ha sido y es encauzado por disciplinas como la filología o la estilística.

Esta última estudia la realización de una obra literaria desde el punto de vista de la ejecución: del mismo modo que la escultura o la pintura se realizan con sus instrumentos característicos, el cincel, el pincel, etc., la escritura utiliza para ejecutar su obra su herramienta privilegiada, la lengua. La lengua es su *stilus* (cincel, en latín), de donde el nombre de la disciplina que la explora: estilística.²

Por su parte la filología, desde los tiempos antiguos, ha buscado extraer de los documentos escritos, es decir de los documentos donde ha quedado *inscrita* la lengua, el sentido, la forma y la expresión de la realidad histórica y cultural que les dio nacimiento:

La philologie se définit comme la science des documents écrits, du point de vue de leur étude critique, de leurs rapports avec la civilisation, de l'histoire des mots et de leur origine. [...] Outre son apport documentaire, elle caractérise indirectement une méthode de critique littéraire ; l'écrit doit être entendu de manière littérale – le mot inscrit sur la page –, et assurer, par une analyse lexicologique, sémantique, stylistique, le tracé de médiations qui permettront de dessiner une totalité : celle de l'œuvre, celle des œuvres, celle de la culture qui comprend ces œuvres. (La science des documents écrits, s.f.)³

² En francés, el instrumento moderno para escribir: pluma, bolígrafo, se sigue llamando *stylo*.

³ La filología se define como la ciencia de los documentos escritos, desde el punto de vista de su estudio crítico, de sus relaciones con la civilización, de la historia de las palabras y de su origen. [...] Además de su aportación documental, caracteriza indirectamente un método de crítica literaria; lo que está escrito debe entenderse de manera literal –la palabra inscrita en la página–, y asegurar, a través de un análisis lexicológico, semántico, estilístico, el trazado de mediaciones que permitirán dibujar una totalidad: la de la obra, la de las obras, la de la cultura que comprende a esas obras. (La ciencia de los documentos escritos). Traducción personal, en adelante: T.P.

Es una ciencia que sufrió los embates por un lado de la lingüística estructural que situaba fuera de su objeto la expresión individual de la lengua (el discurso) porque no podía ser sistematizado (Fernández, 46), y más tarde del empuje de las ciencias sociales que se abocan con fuerza al estudio de las relaciones entre la lengua y la cultura, no bajo la forma acabada de la obra de arte sino en la expresión cotidiana de la cultura como forma de vida.

En fait, la philologie, qui s'était constituée à l'époque de la Renaissance comme la première des sciences humaines, a fini par éclater, au fur et à mesure de l'émergence et de l'élaboration de celles-ci (histoire, linguistique, critique littéraire, stylistique). Son objet s'est à la fois restreint et précisé : aujourd'hui, l'étude philologique se réduit à l'établissement du texte, c'est-à-dire sa datation, son déchiffrement, sa critique interne (établissement des variantes et de la meilleure lecture), éventuellement son commentaire (références facilitant la lecture et appareil critique garantissant son authenticité). Toutes ces données peuvent être ensuite exploitées par l'historien, le critique littéraire ou le linguiste. (L'étude philologique moderne, s.f.)⁴

Finalmente, la concepción de una realización ideal de la lengua, que toma como ejemplo la obra literaria, trae consigo el peligro de la preeminencia de la norma sobre el “uso correcto” de la lengua, que puede conducir al artificio en la expresión, y a la desvalorización del habla natural, auténtico de todas las personas. Peligro que explica la necesidad de la mirada diferente sobre esta realidad, a cargo de estas ciencias emergentes, y también de las llamadas ciencias sociales nacientes, como veremos.

⁴ De hecho, la filología, que se había constituido en la época del Renacimiento como la primera de las ciencias humanas, termina por perder de su integridad, a medida que emergen y se elaboran éstas (historia, lingüística, crítica literaria, estilística). Su objeto se ha a la vez restringido y precisado: hoy, el estudio filológico se reduce al establecimiento del texto, es decir, a su datación, desciframiento, a su crítica interna (establecimiento de sus variantes y de su mejor lectura), eventualmente a su comentario (referencias que faciliten su lectura y aparato crítico que garantice su autenticidad). Todos estos datos pueden ser enseguida explotados por el historiador, el crítico literario o el lingüista. (El estudio filológico moderno). T.P.

2.3 La lengua desde la perspectiva antropológica

Como se ha señalado ya, la relación entre lengua y sociedad había sido tratada ya a lo largo de la historia, incluso por Saussure, para quien sin embargo toda perspectiva sobre la dimensión de la lengua más allá del “sistema” quedaba fuera del alcance científico de su estudio.

La antropología recorrió distintos caminos antes de situar con Tylor, como se ha referido, primero, que la cultura concierne más a la forma de vivir y de pensar de un pueblo que a un saber acumulado, deliberado; después, que el estudio del hombre, objeto de la antropología, está inextricablemente ligado al conocimiento de esta forma de vivir, de organizarse, de pensar cuya expresión se llama a partir de Tylor, cultura.

Desde una perspectiva teórica, el papel del lenguaje en el análisis de la cultura comienza a hacer su aparición con Claude Lévi-Strauss, quien retoma las tesis estructuralistas de Ferdinand de Saussure sobre la lengua, definida como un sistema de signos, y establece que la cultura también lo es. Los grupos humanos clasifican su entorno en objetos significantes que poseen un significado, comprendido y compartido por ellos. El entramado de significaciones así formado permite concebir la cultura como un sistema de comunicación, por una parte, y por otra establece una delimitación de la estructura cultural, puesto que un signo determinado, con un significado para un grupo social, puede tener otro distinto para otro.

Lévi-Strauss piensa que es posible descubrir reglas que sustentan la articulación del sistema de signos de una cultura y cómo ésta actúa acorde con el sentido de estos signos. (Cultura, s.f.)

Para Clifford Geertz (1973), citado por Monclús (2004), la cultura también es un sistema de signos, pero, a diferencia de Lévi-Strauss, dado que los significados pueden no ser los mismos para todos los miembros de una comunidad, no es posible establecer

leyes que expliquen los contenidos de la trama de significados de una cultura, sólo es posible interpretarlos.

Para Edward Schaff (1975), citado por Monclús (2004), existe una doble relación de causa – efecto entre lenguaje y cultura: el lenguaje como sistema simbólico ejerce una influencia sobre la cultura y ésta a su vez ejerce una influencia sobre el lenguaje.

Pero un estudio específico sobre la realidad de la relación lengua – cultura quedará a cargo en mayor medida de vertientes de la antropología como la etnolingüística, que actúa “sobre el terreno”, y de disciplinas afines como la sociolingüística.

Se abordará por ahora el punto de vista de la etnolingüística, para quien la lengua traduce a través del léxico una visión del mundo. (Pottier, 1970)

2.4 La lengua como expresión de la cultura

La etnolingüística se define como la “disciplina que estudia las relaciones entre la lengua y la cultura de uno o varios pueblos” (etnolingüística, s.f.), es decir, desarrolla un trabajo comparativo entre lenguas y culturas diversas como fundamento de su estudio.

En este sentido, Alberto Carcedo González (2000) enfatiza en *La lengua como manifestación de otredad cultural (o convergencia intercultural)* la importancia de las variaciones léxicas entre las lenguas como un modo particular de mostrar la estrecha relación que cada lengua mantiene con su cultura. Se refiere al significado que cada término reviste para los hablantes de una lengua sin atender a su forma significante, arbitraria en cada sistema lingüístico por naturaleza. Así, cada lengua puede nombrar realidades de su entorno y se pueden encontrar equivalentes de estos nombres en casi

todas las lenguas, pero el significado particular que cada una atribuye a un término está enraizado en la vida y en la historia del pueblo que la habla, es decir, en su cultura.

Los países nórdicos por ejemplo hablan acerca del frío con una variedad de términos que expresan matices y particularidades de este entorno, inexistentes en otras lenguas, porque no los necesitan. En los países en donde no nieva, basta un término genérico, nieve, para nombrar este fenómeno, pero, sigue Carcedo, es conocido el elevado grado de especialización léxica que los esquimales observan a la hora de referirse a "nieve".

De igual modo, prosigue, las referencias a las formas de vida y costumbres pueden no encontrar equivalencia exacta en distintas lenguas, justamente porque tampoco encuentran equivalencia las costumbres: "sobremesa", un término tan claro para muchas culturas, para otras, a falta de un término equivalente, necesitará "explicarse", reformularse, sin que pueda asegurarse sin embargo una explicación completa:

Y es que esas costumbres constituyen secuencias de acontecimientos bien delimitados, que forman, según Pottier (1993, p. 39)⁵, "escenas" en las que el léxico se organiza en redes ordenadas con cronologías y jerarquías de valores. El conjunto de asociaciones que provoque para unos y otros hablantes será, por tanto, diferente. (Carcedo, p.3)

En otros casos puede existir equivalencia de términos y de significados relativa, porque la misma costumbre, designada de la misma forma, se lleva a cabo de distinta manera.

En una proyección más cercana a otras disciplinas que se concentran en la llamada situación de comunicación, Pottier (1970) define la etnolingüística como sigue:

⁵ B. Pottier, "Lenguas y culturas", *Discursos de Investidura de doctores "honoris causa"*, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1993. [Nota del autor.]

« Langue et culture », « linguistique anthropologique », « sociolinguistique », « langue, pensée et réalité », sont autant de formulations exprimant les relations entre les langues et les cultures, au sens le plus large du terme. L'*ethnolinguistique* sera l'étude du message linguistique en liaison avec l'ensemble des circonstances de la communication.⁶

Es decir que para Pottier entran en juego en el “conjunto de las circunstancias de la comunicación”, necesariamente, debemos interpretar, el contexto social, cultural, y el tipo de mensaje expresado. Alrededor de este núcleo, que desde otros enfoques se denomina “situación de comunicación”, convergen por lo tanto, y por necesidad, como veremos, disciplinas distintas.

Detengámonos por ahora en el tipo de mensaje expresado, que, de manera general, reviste una forma dada pero encierra un contenido, una intención comunicativa, que en la mayoría de los casos deben ser *interpretados*, más allá de la descodificación significado – significante de Saussure. Tomemos nuevamente el signo solamente para situarnos no en su valor referencial, que remite al *hábitat* cultural en el que se despliega, como vimos con el estudio de Carcedo, sino en cuanto al significado múltiple que proyecta, y que da cuenta de un paisaje cultural conocido y comprendido de los hablantes, no denotado por el sólo significante. Esta señal de la presencia de la cultura en la lengua es la connotación, que Pottier sitúa en el terreno de la interpretación del mensaje lingüístico.

Pottier señala que entre decir “votre femme” o “votre épouse” hay una elección del nivel connotativo lexical (p. 5). Si bien “femme” y “épouse” se refieren, es decir

⁶ “Lengua y cultura”, “lingüística antropológica”, “sociolingüística”, “lengua, pensamiento y realidad”, son todas formulaciones que expresan las relaciones entre las lenguas y las culturas, en el sentido más amplio del término. La *etnolingüística* será el estudio del mensaje lingüístico en relación con el conjunto de las circunstancias de la comunicación. T.P.

“denotan” a la misma persona, el “cónyuge”, elegir uno u otro de estos términos añade una “coloración” distinta al mensaje.

Marie-Noëlle Gary-Prieur (1971) nos dice que el sentido de connotación debe comprenderse en oposición al de denotación: “*Dénotation* désigne la propriété qu'a le signe de renvoyer à un objet extérieur à la langue. *Connotations* renvoie à toutes les « valeurs supplémentaires » du signe, qui s'ajoutent dans la communication à cette fonction purement informative.” (p. 96-97)

El singular en “dénotation” se explica por el carácter unívoco del referente del término, y el plural en “connotations” porque pueden ser muchas, todos los matices subjetivos que se agregan a su significado básico. (p. 98).

Sin embargo, el carácter subjetivo no puede ser completo, porque para que la comunicación tenga lugar, es necesario que la coloración, el matiz, sea compartido por los hablantes, que por lo general pertenecen a una misma comunidad cultural (Boyer, 2001).

Cómo explicar si no el valor de “muchacha” en México, para tomar un ejemplo de la cotidianeidad de la clase media de nuestro país. La denotación nos dice que se refiere a una joven persona de sexo femenino. Pero la frase “hoy no vino la muchacha” nos dice inmediatamente que se refiere a la persona (mujer y no necesariamente muy joven) que hace el trabajo de la casa.

También podemos darnos cuenta de que las maneras de referirse a la persona que se contrata para hacer el aseo en una casa en México ha cambiado con el tiempo, es decir, con los cambios en la sociedad: es muy raro escuchar hoy en día la palabra “sirvienta”, que ha adquirido una carga discriminatoria, inaceptable (felizmente) para la sociedad de hoy en día. Las instituciones sociales han introducido el término compuesto

“trabajadora doméstica”, que vuelve más aséptica la denominación, si bien conserva el femenino: es un trabajo para mujeres. En la cotidianeidad actual, podemos observar que cualquiera de estos términos conlleva cierta incomodidad para el que habla, puesto que se recurre con frecuencia a perífrasis para referirse a “quien ayuda en casa”: “ahorita no tengo quien me ayude”.

El carácter no objetivo de la connotación ha sido objeto de desconfianza sobre todo de la lingüística estructural en razón justamente de su carácter inasible, imposible de observar desde un punto de vista estrictamente científico:

Cette menace de glissement hors de la linguistique explique peut-être les méfiances, les réticences qui ont cantonné les connotations sur un plan secondaire. L'éclairage pourrait être modifié aujourd'hui, puisqu'on assiste justement à une exploration des frontières de la linguistique avec les autres sciences (psycholinguistique, sociolinguistique, ethnolinguistique, etc.) (Gary-Prieur, p.99)⁷

En este panorama diverso del estudio de la relación entre la lengua y la cultura que se abre así, se abordarán las vertientes de mayor repercusión en la enseñanza del francés, como la sociolingüística y la pragmática, un poco más adelante.

2.5 La lengua como expresión cultural en sí misma

Existe una tendencia a considerar el sistema lingüístico, la gramática, como lo menos apto para transmitir o llevar en sí un contenido cultural; una tendencia a considerar los

⁷ Esta amenaza de deslizamiento fuera de la lingüística explica tal vez la desconfianza, las reticencias que han restringido las connotaciones a un plano secundario. La luz podría ser modificada hoy en día, puesto que asistimos justamente a una exploración de las fronteras de la lingüística con las demás ciencias (psicolingüística, sociolingüística, etnolingüística, etc.). (Gary-Prieur) T.P.

elementos de la lengua como simples piezas de un mecanismo que solemos utilizar sin interrogarnos sobre su naturaleza.

Instinctivement, nous n'associons pas la "grammaire" à la sphère culturelle. Si nous cherchons dans la langue d'éventuelles traces de "représentations socioculturelles" [...] c'est vers le lexique que nous nous tournons le plus volontiers, non la syntaxe. (Jean-Rémi Lapaire, 2003)⁸

¿Por qué, en efecto, los nombres en español, francés, etc., tienen un género y un número? ¿Por qué en inglés no? ¿Por qué en ruso los nombres no usan artículo? ¿Por qué a fin de cuentas “nosotros”, hablantes de español u otra lengua romance, podemos hacernos esta pregunta frente al ruso, que en este país sería difícil concebir desde el universo de su lengua? Es como si quisiéramos preguntarle a una familia japonesa (en el imposible caso de que no conociera las costumbres para comer en otras partes del mundo): ¿Por qué no usan un tenedor para comer, una cuchara? La respuesta podría ser ¿qué es eso? Y proseguirían su comida con palitos...

Las respuestas probablemente habría que buscarlas en el origen de las lenguas, lo que queda por mucho fuera del alcance de nuestras posibilidades. Hoy podemos solamente voltear hacia nuestro entorno familiar, el mundo que conocemos, en el que nos comunicamos y al que nos referimos de manera muy natural con nuestra lengua y constatar nuestra sorpresa cuando nos enteramos de que en una lengua vecina como el francés, por ejemplo, “coche”, “automóvil”, es un nombre femenino. Y suponer el mismo asombro para un inglés al enterarse de que en estas lenguas romances a los determinantes y a los nombres de las cosas se les ha atribuido un sexo, un género;

⁸ Instintivamente, no asociamos la “gramática” a la esfera cultural. Si buscamos en la lengua trazas eventuales de “representaciones socioculturales” [...] nos volvemos con mejor disposición hacia el léxico, no hacia la sintaxis. (Jean-Rémi Lapaire). T.P.

suponer igualmente la dificultad que debe representar “pensar” un objeto, en español por ejemplo, al que hay que añadir “el, la, los, las”, y la dificultad más grande todavía de acordar las cualidades posibles de este objeto: “bonito, bonita, bonitos, bonitas...”.

Francis Debyser (1973) nos dice que el código lingüístico implica una visión del mundo diferente:

En effet certaines oppositions fondamentales telles que la distinction entre le singulier et le pluriel, entre le masculin et le féminin, entre ce qui est animé et ce qui ne l'est pas, entre ce qui est dénombrable et ce qui est considéré comme matière ou comme masse, entre ce qui est conçu comme passif ou comme actif, peuvent varier considérablement d'une langue à l'autre, même dans le cas de langues voisines ayant une origine historique commune.⁹

Es también conocida la dificultad que supone para franceses que aprenden español encontrarse con que *être* se despliega en español en ser y estar. ¿Cómo explicarla sin ser lingüista? es algo que encontramos natural, simplemente, pero no se nos va a ocurrir decir “yo soy aquí”, en vez de “yo estoy aquí” (“je suis là” en francés para los dos casos):

Dans la phraséologie la plus élémentaire, nous rencontrerons également des comportements linguistiques liés à des habitudes de représentation du monde - ou tout au moins d'expression des rapports entre l'homme et le monde [...] (Debyser, 1973)¹⁰

⁹ En efecto, ciertas oposiciones fundamentales tales como la distinción entre el singular y el plural, entre el masculino y el femenino, entre lo que es animado y lo que no lo es, entre lo que se puede contar y lo que se considera como materia o como masa, entre lo que se concibe como pasivo y como activo, pueden variar considerablemente de una lengua a otra, incluso en el caso de lenguas vecinas que tienen un origen histórico común.

¹⁰ En la fraseología más elemental, encontraremos igualmente comportamientos lingüísticos asociados a hábitos de representación del mundo –o, por lo menos de expresión de relaciones entre el hombre y el mundo [...] (Debyser) T.P.

Estos cuantos ejemplos son tal vez suficientes para mostrar cómo en la estructura de nuestros códigos lingüísticos ha quedado marcada la huella de una forma de concebir el mundo, de actuar y de relacionarnos con él, que resume un concepto de cultura.

Sin embargo, nos dice Lapaire, constatar estas mínimas expresiones de la cultura en la lengua nos puede hacer pensar que se trata solamente de una “excursion “dépaysante”, jamais du “grand voyage”” y no nos damos cuenta en realidad de qué manera tan profunda la estructura de una lengua responde a la estructura social, cultural, de la comunidad que la habla. Es una conciencia que aflora cuando nos alejamos de nuestro ámbito familiar, nuestra gran comunidad de lenguas afines, y nos asomamos a paisajes culturales que han seguido caminos radicalmente distintos de los nuestros:

Propulsés dans un véritable "ailleurs", confrontés à l'altérité et privés de nos repères, nous serions contraints de réviser nos méthodes et nos discours. D'instinct, nous abolirions la frontière entre lexique et grammaire, nous établirions de constants rapports entre "faits de langue" et "faits de civilisation". Nos analyses grammaticales feraient constamment intervenir des considérations socioculturelles et cognitives. Grammaire et lexique s'imbriqueraient pour être lus comme une partition philosophique et sociale. Le *code grammatical* se connecterait "de lui-même" avec le *code culturel*, la syntaxe deviendrait *Weltanschauung*, la frontière entre "technique de la langue" et "cours de civilisation" s'abolirait d'elle-même, comme en coréen où l'ensemble du système verbal, d'une extrême complexité morphologique, est indissociable de l'organisation sociale et des valeurs culturelles. (Lapaire, 2003)¹¹

¹¹ Propulsados hacia un verdadero “afuera”, confrontados a la alteridad y privados de nuestros puntos de referencia, nos veríamos obligados a revisar nuestros métodos y nuestros discursos. Por instinto, aboliríamos la frontera entre léxico y gramática, estableceríamos lazos constantes entre “hechos de lengua” y “hechos de civilización”. Nuestros análisis gramaticales harían constantemente intervenir consideraciones socioculturales y cognitivos. Gramática y léxico se imbricarían para ser leídos como una partitura filosófica y social. El código gramatical se conectaría “por sí mismo” con el código cultural, la sintaxis se convertiría en *Weltanschauung*, la frontera entre “técnica de la lengua” y “curso de civilización” se aboliría por sí misma, como en coreano, donde el conjunto del sistema verbal, de una extrema complejidad fonológica, es indisoluble de la organización social y de los valores culturales. (Lapaire) T.P.

II. La cultura en la enseñanza de la lengua francesa

Como se verá, la evolución de la percepción de la lengua ya desde su consideración como un ideal por alcanzar, ya como un sistema positivamente observable, ya en su relación inextricable con la cultura, trajo consecuencias, en una proyección evolutiva paralela, sobre la reflexión didáctica de la enseñanza del francés como lengua extranjera.

Se procurará en la segunda parte de este trabajo recorrer los puntos más significativos de esta evolución con el fin de acercarnos a la comprensión del panorama actual en la enseñanza de FLE y de las consecuencias que entraña para ésta la consideración del papel de la cultura en la lengua (y viceversa), expuesto por las distintas perspectivas teóricas y por la propia experiencia didáctica.

1. La metodología tradicional

Por metodología tradicional entendemos un desarrollo pedagógico para la enseñanza de lenguas que se inspira en la enseñanza de una lengua extinta, el latín.

La enseñanza del latín perseguía un fin intelectual, la adquisición de un saber culto. Se concentraba en la enseñanza de la gramática y en ejercicios de traducción (tema – versión); en la composición escrita, la memorización de vocabulario, de reglas gramaticales y de pasajes literarios.

Entre mediados del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX, la metodología tradicional para la enseñanza de lenguas vivas adopta de manera substancial este procedimiento, con un traslado también de sus fines esenciales: adquirir un saber, practicar un ejercicio intelectual. El aprendizaje de la lengua se realiza a través del

aprendizaje explícito de la gramática y el estudio de textos literarios. Se interesa sobre todo en el dominio de una escritura que toma por modelo a la literatura. Aprender una lengua para la comunicación no se encuentra entre sus fines. (Richer, 2012)

Dentro de la metodología tradicional nos situamos de lleno en una concepción de la cultura que no tiene ninguna duda en conceder a la literatura en primer lugar, a la historia y a las bellas artes todo su valor representativo. Es una ideal por alcanzar, que hay que perseguir con afán.

Pero es también un ideal para quien la gran literatura, los grandes momentos de la historia, y la cima del refinamiento de las bellas artes se encuentra en Europa. Europa es el centro del mundo. Lo que es bello, civilizado y correcto está en Europa. ¡Si no es que en Francia! como nos permite apreciar el prefacio para el *Cours de Langue et de Civilisation françaises* de G. Mauger, en voz de Marc Bancplain (Secretario entonces de la Alianza Francesa), manual que durante años representó el material de enseñanza de francés más difundido, inspirado también en buena medida en la metodología tradicional (Virasolvit, 2012):

Nous croyons, à l'Alliance française, savoir pourquoi les citoyens des Nations d'Outre-mer et les élites étrangères étudient le français. [...] C'est d'abord pour entrer en contact avec une des civilisations les plus riches du monde moderne, cultiver et orner leur esprit par l'étude d'une littérature splendide et devenir, véritablement, des personnes distinguées. C'est aussi pour avoir à leur disposition la clé d'or de plusieurs continents et parce qu'ils savent que le français, langue belle, est en même temps langue utile. Le français élève, et, en même temps, il sert. (Marc Blancpain, 1953)¹²

¹² Creemos, en la Alianza Francesa, saber por qué los ciudadanos de las Naciones de Ultramar y las élites extranjeras estudian el francés. Es, en primer lugar, para entrar en contacto con una de las civilizaciones más ricas del mundo moderno, cultivar y embellecer su espíritu a través del estudio de una literatura espléndida y convertirse, verdaderamente, en personas distinguidas. Es también para tener a su disposición la llave de oro de varios continentes y porque saben que el francés, hermosa lengua, es al mismo tiempo una lengua útil. El francés educa, y, al mismo tiempo, sirve. (Marc Blancpain). T.P.

Son palabras que pueden parecer ingenuas hoy en día, por esta suerte de inadvertencia que dejan apreciar de la efervescencia de un mundo de países que se esfuerzan por afirmar su identidad. Sin embargo, todavía alrededor de 1970, el conocido como *Mauger bleu* era el libro de texto de muchas escuelas de francés en el mundo, incluido México.

Debemos considerar también que si bien la metodología tradicional se inspira de un tipo de procedimiento probado para la enseñanza del latín, en realidad no responde a ninguna reflexión teórica ni a ningún cuestionamiento sobre la lengua, como los que habrían de venir por una parte con la fuerte sacudida de la lingüística de Saussure y por otra, en paralelo, por las que suscita el florecimiento gradual de las ciencias sociales, entonces en ciernes.

2. Un hueco acultural¹³

Desde finales del siglo XIX hasta la primera mitad del siglo XX, se suceden en el mundo cambios sociales, políticos y económicos importantes, en particular dos guerras mundiales, que enfrentan a las hegemonías mundiales y donde el resto de las naciones luchan por afirmar o conservar su integridad.

Esta constante redefinición de las relaciones entre los países crea también la necesidad de contar con métodos de aprendizaje de las lenguas que aseguren una comunicación más rápida y más eficaz.

¹³ El calificativo “acultural” obedece a que si bien las metodologías que aquí se tratan abordan la cultura se orientan sobre todo a la enseñanza de la lengua como sistema de comunicación, descubriendo apenas el horizonte, con la metodología SGAV, hacia el contexto social en el que tiene lugar la comunicación, y con ello a la cultura.

La ruptura con la metodología tradicional, que se interesa poco por la comunicación y más por la adquisición de una lengua como forma de acrecentar el bagaje cultural, intelectual, comienza a operarse a fines del siglo XIX, con la **metodología directa**.

La metodología directa da prioridad a la parte oral del aprendizaje y su fin principal es enseñar la lengua para la comunicación. La lengua de origen queda estrictamente prohibida; los contenidos parten del universo de la clase a contextos gradualmente más complejos, que se aproximan a un concepto de cultura antropológica: la casa, la familia, las tiendas, el teatro, etc. La enseñanza de la lengua escrita se reduce a una mínima expresión en su primer nivel de aprendizaje. En un segundo nivel, avanzado, la metodología directa devuelve un papel importante a la lengua escrita y regresa al estudio de textos literarios como forma de abordar la cultura. (Richer, pp.. 40-45)

Alrededor de la década de 1950 cobra impulso en los Estados-Unidos la llamada **metodología audio oral**, que se constituye a partir de la lingüística distribucionalista desarrollada por Bloomfield (ver I. 2.1), lingüística que se preocupa más de la forma que del sentido, y del behaviorismo, para quien el aprendizaje consiste en la adquisición de conductas por medio de un mecanismo de estímulo – respuesta. Es una metodología que concede la mayor importancia a la oralidad: “el lenguaje es sobre todo lenguaje hablado” según preconiza el también llamado *método del ejército*, y al aprendizaje de estructuras sintácticas adquiridas por repetición y por el juego de permutaciones operadas en sus ejercicios estructurales. Aborda la cultura en su sentido antropológico buscando establecer comparaciones entre lo que denomina *patrones* culturales de los estudiantes y los de la lengua meta. (p.p. 75-81)

Alrededor de la década de 1960 en Francia hace su aparición el **método SGAV**, en francés *Structuro-Globale-Audio-Visuelle* (ver I.2.1.). Como ya se ha señalado, concede sobre todo importancia a la dimensión oral de la lengua, con una distinción importante

respecto de su antecesora: se funda en una “linguistique de la parole”, concebida por Petar Guberina. (p. 88)

Como vimos, Saussure hace a un lado el habla (la parole) como parte del sistema que se puede observar, justamente porque el habla pertenece al sujeto, al individuo, con el que entra en juego una infinitud de variantes subjetivas *no pertinentes* en un estudio científico.

Para la lingüística del habla, por el contrario, entra en juego la persona y la situación en la que tiene lugar la comunicación, de donde el término *global*. Global también se refiere al funcionamiento del cerebro y el cuerpo, con todos sus sentidos, en especial el oído y la vista, en la locución. (p. 88)

El cuerpo: el habla se acompaña de un ritmo y una entonación que también son portadores de significado: pensemos solamente en que podemos formular una pregunta con la misma estructura sintáctica que la de una afirmación, modificando solamente la entonación. Por ejemplo: *Pablo terminó su tarea*, es una frase que pronunciamos en español con una entonación regular, sin entonaciones ascendentes o descendentes. En cambio, pronunciamos la frase: *¿Paul termino su tarea?* con una entonación ascendente, que corresponde en el lenguaje hablado a la interrogación (que se registra en la escritura con los signos correspondientes, de interrogación).

En el habla intervienen los gestos, una mímica, la posición del cuerpo, una cierta tensión, una disposición física que revela una actitud hacia el otro, todo lo cual se inscribe en un contexto dado, en una situación particular, un ambiente particular.

Por otra parte, en vista de la necesidad de crear un método orientado sobre todo a la comunicación oral, se busca en Francia la consolidación de un compendio que reúna las palabras (más tarde las estructuras gramaticales) más utilizadas en la comunicación

común: el *Français Fondamental*, que reúne alrededor de 1500 términos reunidos a partir de estudios estadísticos sobre la comunicación básica (p. 86).

El locutor y la situación comienzan pues a intervenir en la consideración del proceso de la comunicación y de su tratamiento didáctico, que se concretiza en *Voix et images de France* (Voz e imágenes de Francia) primer método de francés SGAV publicado alrededor de la década de 1970 (p. 89). La voz del título hace alusión a la explotación didáctica sobre todo oral de las estructuras lingüísticas por aprender, en un esfuerzo sistemático de percepción – repetición, y las imágenes, que resumen la situación, al contexto concebido como marco natural de la comunicación.

Así, en esta metodología concurren en la parte oral, un francés seleccionado, y en las imágenes, situaciones que buscan presentar un modelo de la comunicación en contextos reales. El resultado sin embargo es la presentación de un estándar, de una imagen de “la vida en Francia” que dibuja un paisaje uniforme, sin contradicciones, aseptizado (Virasolvit, p. 29).

La SGAV será criticada como veremos enseguida por la artificialidad de sus diálogos y por la reducción del universo de la comunicación al que puede referirse con el número de palabras y estructuras “en existencia” en el repertorio del *français fondamental*, pero la entrada del sujeto y de la situación han permeado ya la investigación, la reflexión didácticas: la apertura hacia el contexto real de la comunicación, la consideración del sujeto y su medio como partes constituyentes de la comunicación no tienen vuelta atrás, el paso a l’approche communicative queda despejado.

3. El camino hacia l'approche communicative

L'approche communicative comienza a gestarse alrededor de los años 80 ante la insuficiencia de la metodología audiovisual para responder a la problemática de una enseñanza capaz de dar cuenta de todos los factores en juego en el fenómeno de la comunicación. La crítica fundamental: la falta de consideración del sujeto que utiliza la lengua con una *intención de comunicación particular, en un contexto social, cultural, también particular.* (Richer, p. 131)

L'approche communicative se abre en esta búsqueda hacia la sociología, la antropología, la psicología, entre varias de las ciencias sociales y humanas, y el peso acordado hasta entonces a la lingüística, que se había erigido como una lingüística aplicada, cede en importancia. Se prefiere además hablar de "approche", de un enfoque, abierto a distintos planteamientos y no ya de una metodología, que de suyo refiere a un planteamiento acabado, cerrado. Es una búsqueda abierta, sin un método definido a priori. (p. 132)

En la esfera teórica, la necesidad de mirar hacia la posición del sujeto como constructor de su lengua, recuperada ya por Chomsky, pero también como sujeto de la comunicación, con una intención, y actor en un contexto específico, incide en la diversificación de la lingüística estructural por una parte hacia la lingüística de la enunciación, que atiende al papel del sujeto, y por otra a su actuación en el plano social, con la sociolingüística y la pragmática. (p. 131)

3.1 Aportes teóricos

La lingüística estructural había dejado fuera de su ámbito de estudio al habla, es decir la realización individual de la lengua. Sin embargo, hay elementos de la lengua que

escapan a la dualidad del signo, significante y significado, estudiados dentro del sistema, pues solamente existen en el habla, en el discurso pronunciado por alguien, para alguien, dentro de un contexto: “yo”, por ejemplo, no significa nada si no es emitido por la persona a quien designa este yo; de igual manera “tú” o “él”. Del mismo modo, decir “aquí”, o “el otro día”, no tiene significado más que para quien lo dice y quien lo escucha en un momento determinado, en un lugar determinado: son los deícticos, las huellas del hablante, gracias a los cuáles se da cuenta de un fenómeno existente sólo en el habla y que el “sistema” de Saussure no podía analizar (Fernández, p. 54).

Émile Benveniste, citado en el *Diccionario de términos clave de ELE*, deduce de lo anterior que

sistema lingüístico y proceso comunicativo son inseparables, pues ciertos elementos de la lengua adquieren significación sólo cuando son actualizados por el hablante en el momento de la enunciación. De este modo, las personas, el tiempo y el lugar del enunciado se identifican por su relación con la situación de enunciación. (Enunciación, s.f.)

La situación de enunciación se refiere así al marco en el que tiene lugar la emisión de un mensaje: quién habla, para quién, cuándo y dónde. El sujeto, el “yo” de la enunciación define en su discurso al “tú”. “El *aquí* y el *ahora* representan, respectivamente, el lugar y el momento en que se produce la enunciación. Todos aquellos elementos que hacen referencia tanto al *yo* y al *tú* como al *aquí* y al *ahora* se consideran índices específicos de la enunciación o deícticos.” (Enunciación, s.f.)

La enunciación se define para Benveniste como "*la mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel d'utilisation*" (1966). Este acto individual de utilización de la lengua es el discurso.

Todo lo dicho, es dicho por alguien (Maturana y Varela, 1999). Y así es también para la **teoría de la enunciación**: el discurso reviste una forma que es también contenido: la

elección de un tono, de una construcción sintáctica, de un término en vez de otro (ver connotación en I.2.4), modulan el mensaje y lo cargan de una intención particular que el oyente debe interpretar y responder en su caso con la producción de un nuevo discurso.

La comunicación necesita pues un nuevo análisis que Fernández Ulloa resume así:

Esta tímida introducción del contexto y de la subjetividad en la lengua fue resuelto por Benveniste con un doble modo de significar del signo: la semiótica, que se ocuparía de la significación, de la esfera de la lengua, del sistema [...] y la semántica, que estudiaría el mundo del significado en el discurso, por lo tanto, el sentido. (Fernández, p. 54)

La lengua ha dejado de ser una abstracción, el sujeto existe (ya no es “ideal” como con Chomsky) y el mensaje tiene un sentido que debe ser interpretado.

Por su parte, sensible a la importancia que va cobrando en la reflexión en distintos dominios la realización de la lengua en el habla, y con ello la dimensión social del lenguaje, la **sociolingüística** hace su aparición como disciplina formal alrededor de los años 70, interesándose en el habla como fenómeno colectivo (Fernández, p. 54).

Para William Labov, sociolingüista, el sistema de la lengua es inseparable de su realización, de su uso; toma distancia de Noam Chomsky en su consideración del locutor – auditor ideal al interior de una comunidad homogénea como objeto de la lingüística, pues para el primero es evidente que una misma lengua presenta variaciones dependiendo de factores geográficos o sociales (Sociolingüística, s.f.).

El francés de Francia varía en relación al francés de Canadá o incluso de Bélgica, país vecino, o el español “de España” en relación al español de México, Colombia, Argentina... siendo siempre “francés” o siempre “español”, según el caso. O bien, dentro de una misma comunidad podremos oír variantes en la manera de saludar, por

ejemplo, que dependen del contexto social: *Buenas tardes* / *¿Cómo le va?* / *¿Cómo estás?* / *¡Hola!* / *¿Qué cuentas?*

El estudio de las variaciones lingüísticas va registrando expresiones diversas de una misma lengua o al seno de una misma sociedad que se identifican como propias de determinado grupo social, definido según categorías de la sociología: la región, la edad, el sexo, la profesión, etc. Las variaciones pueden estudiarse según criterios distintos, por región (variaciones diatópicas o dialectales) o por estrato o caracterización social (diastráticas). Variaciones que pueden a su vez agruparse como definidas por la relación entre las características del hablante y los factores geográficos o sociales, como las que se acaban de citar, o bien determinadas por el contexto social: una misma persona pueden emplear diferentes “registros” de lengua, es decir, expresarse de manera familiar, formal, vulgar, o “estándar”; las variaciones se denominan entonces *diafásicas*. (Variación lingüística, s.f.).

La capacidad para identificar el contexto de uso que determina la variación lingüística y emplear la lengua en concordancia será denominada por Labov *competencia sociolingüística*, que describe como “el resultado de la suma del nivel interno de la lengua (competencia), el externo (actuación) y los factores sociales” (Sociolingüística, s.f.), y que tendrá especial repercusión en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Otra vertiente de la sociolingüística, la **etnografía de la comunicación**, se concentra en el estudio del habla al interior de un determinado grupo social. Para esta disciplina la comunicación al interior de un grupo está regida por la utilización de un “repertorio verbal”, asimilable a una forma de “variación lingüística, compartido por el grupo, utilizado de acuerdo a reglas de uso de la lengua también compartidas.

Dentro de esta óptica, la organización de la vida social se estructura gracias a un tipo de comunicación que le es propio. Las actividades específicas pueden enmarcarse en lo que se denomina el *speech event*, según la terminología establecida por sus

precursores J. Gumperz y D. Hymes. Un *evento comunicativo* es una actividad propia de un grupo social con características comunicativas (tipo de lenguaje y reglas de su uso) bien determinadas. Por ejemplo, una reunión de la cámara de diputados, con sus protocolos, organización y lenguaje apropiados, pero igualmente una reunión familiar, pues se organiza con reglas y lenguaje propios del tipo de acontecimiento. (Etnografía, evento comunicativo, s.f.)

Para la etnografía de la comunicación la competencia lingüística es un componente de una categoría más amplia que denomina *competencia comunicativa*, que es la que posibilita a cada persona comunicarse al interior de un grupo social, participar en sus actividades y finalmente constituirse como un miembro de él. “En tal sentido, lo que caracteriza a un grupo humano en cuanto comunidad de habla es el hecho de compartir una misma lengua y unas mismas reglas de uso de esa lengua.” (Etnografía, s.f.)

L’approche communicative retomará este concepto, adaptándolo a sus fines particulares estableciendo que el aprendizaje de una lengua comprende el desarrollo de una competencia lingüística, y de una competencia sociolingüística, que le permite conocer las reglas de uso de la lengua en los diferentes contextos sociales en los que se introduce el extranjero que aprende una lengua nueva.

Otro tipo de enfoque viene a ampliar y a completar las dimensiones de la lengua, esta vez respecto al “otro”, siempre en el marco del contexto social. La **pragmática**, entendida en sentido amplio como una reflexión sobre la lengua como medio de acción sobre el otro.

Roman Jakobson entre otros había identificado ya una serie de *funciones del lenguaje* en el sentido del efecto derivado de su uso. Sin embargo, su análisis queda en el terreno abstracto de la lengua, dentro de un concepto de la comunicación como transmisión de información (Fernández, p. 59).

La reflexión sobre el hablante concreto y su actuación efectiva a través de la utilización de la lengua queda a cargo en un primer momento de J. L. Austin en su *How to do things with words* (1962), editada en español bajo el título *Cómo hacer cosas con palabras: Palabras y acciones* (1982), seguida de *Los actos de habla*, (*Speech acts*, 1969) de John Searle.

Para Austin, todo decir es un hacer (Richer, p.134). Comienza por el estudio de la particularidad de los verbos performativos de ejecutar una acción al momento de proferirse: *Se levanta la sesión*, de los presidentes de asambleas, por ejemplo, o, *En sus marcas, listos, ¡fuera!* de las carreras. Austin traslada este carácter performativo a todos los tipos de enunciados, y establece el concepto de *speech act*, acto de habla, que descompone en tres formas:

- acto locutivo: El hecho de pronunciar un enunciado, con carácter referencial.
- acto ilocutivo: Todo acto locutivo contiene una intención implícita que debe ser decodificada. El enunciado *Ya van a ser las cinco* puede querer decir *Es tarde / Apúrate / Se acabó el tiempo*, etc.
- acto perlocutivo: Refiere el efecto que la locución produce efectivamente en el auditor o auditores. Puede ser el deseado por el locutor o no: un efecto cómico, de asombro, etc. (Richer, p.135).

El valor de cada acto de habla está determinado por el contexto, la dimensión social de su ejecución, que le da sentido o que decide incluso si puede producirse o no: el enunciado *Niños, ya pueden salir, la clase terminó* puede ser expresado por el maestro solamente, no por los niños, por ejemplo.

El *speech act* expone así la imbricación del sujeto, de la utilización de la lengua que realiza, de su aspecto formal y de su aspecto significativo, y finalmente de su acción en el mundo. L'approche communicative hará suyo este concepto, que constituirá,

adaptándolo a sus fines didácticos, una de sus piezas clave: *l'acte de parole*, o acto de habla.

Por *acte de parole* se entenderá entonces la expresión de una intención de comunicación definida que puede ser formulada de maneras muy variadas: Sea el *acte de parole Saluer*. Se puede decir : *Salut!* / *Tu vas bien?* / *Quoi de neuf?* / *Vous allez-bien ?* / *Bonjour Monsieur, comment allez-vous ?* En donde la elección de tal o cual *réalisation linguistique*, tal o cual expresión concreta de la intención de comunicación o acto de habla “saludar”, hace entrar de lleno en la interacción la dimensión social de la comunicación: no puedo decir *Salut!* a Monsieur, ni *Quoi de neuf*, etc.

El concepto de *acte de parole* retomado por *l'approche communicative* supone por otra parte un tratamiento radicalmente diferente de las formas lingüísticas al efectuado por las metodologías precedentes, más interesadas en la forma, en la estructura sintáctica, que en el significado, en la intención de comunicación subyacente a la forma, que la pragmática ha permitido identificar. Así, el enunciado *Il fait froid* podrá analizarse como una estructura que consta de sujeto, verbo y complemento, pero su dimensión significativa se aprehenderá en mucho menor medida sin la interpretación de las posibles connotaciones, intenciones subjetivas o nivel ilocutivo de la frase, que únicamente la situación de comunicación, que comprende a los participantes concretos y al contexto concreto puede esclarecer: *Il fait froid = je ne veux pas sortir / prends un pull / ferme la fenêtre / le picnic ne pourra pas se faire*.

L'approche communicative supone pues un giro radical en la comprensión del fenómeno de la lengua, que no puede entenderse ya como un código *per se* sino utilizado por alguien, con una intención particular, en un momento y un lugar determinados, como define la teoría de la enunciación, o bien por una comunidad, con sentido y reglas compartidas por sus miembros, como define la sociolingüística, o como forma de acción, como define la pragmática. De la integración de estos conceptos resulta un nuevo enfoque y un nuevo tratamiento de la problemática de la didáctica de

lenguas extranjeras, que como hemos dicho, representó para Robert Galisson una verdadera revolución copernicana (1980).

Pero, como también ha sido apuntado, la revolución no se detiene ahí: el pleno reconocimiento de la inseparabilidad de la lengua y el medio social conduce necesariamente a la reflexión sobre el papel de la cultura como una dimensión más amplia y englobante del quehacer social, y necesariamente también, a la inclusión de esta dimensión en la enseñanza de la lengua extranjera.

4. La perspectiva intercultural

La lengua y la cultura se presuponen una a la otra, dice Louis Porcher (1994), confirmando lo que ya hemos abordado en la primera parte de este trabajo. Pero ¿cómo se expresa, desde una perspectiva más general, menos centrada en tal o cual aspecto particular (el léxico, la connotación, las variaciones lingüísticas, etc.), esta relación? ¿Y cómo puede introducirse en la didáctica de una lengua extranjera?

La perspectiva didáctica comenzará en este sentido a ampliar el espectro de su reflexión hacia la incorporación de una *competencia cultural* a la ya bien establecida competencia de comunicación. Pero, ¿en qué consiste? En lo esencial, en la capacidad de reconocer la presencia de lo cultural en el uso de la lengua, de aprehender su significado y de utilizar la lengua en consecuencia. ¿En dónde buscarla?

Para Patrick Charaudeau (2001) la lengua en sí misma no es la expresión de la identidad cultural. La lengua nos entrega un pasado, amalgama nuestra identidad a una historia, nos pone en contacto con nuestra filiación, por lejana que sea. Sin embargo, la relación de la lengua con la identidad no es inmediata, porque no se trata solamente de la lengua, sino del uso que se hace de ella. Este uso, es lo que Charaudeau llama el discurso.

Si sólo fuese la lengua quien expresa la identidad de un pueblo, sigue Charaudeau, cómo se explicaría que los pueblos que hablan una lengua común, españoles y latinos por ejemplo, no compartan la misma cultura exactamente. No es la lengua quien da cuenta de lo cultural, sino el discurso, el uso particular que hace de la lengua una comunidad dada y que se expresa en la forma de hablar, de pensar.

Charaudeau refiere que, sin que haya un estudio específico, se dice que miembros de diferentes culturas adoptan diferentes maneras de hablar: conceptual (franceses), pragmática (norteamericanos), etc.; son particularidades que obedecen al discurso pero que se registran en la lengua, lo cual hace posible a su vez que estas formas de hablar sean expresadas nuevamente. Así, para Charaudeau debería hablarse en vez de dimensión cultural de la lengua, de dimensión cultural del discurso, si no fuera porque el término se presta a ambigüedad en el uso corriente. El contenido cultural que circula en el universo social de una comunidad es obra del discurso y es, en buena medida, implícito.

Henri Boyer (2001) aborda el problema de los contenidos culturales implícitos denominándolos *representaciones compartidas*, que son:

[des] images du réel collectif, images le plus souvent réductrices et donc déformantes mais indispensables à la communauté, qui fournissent à ses membres autant (ou presque) de prêt-à- connaître/penser/dire qu'il en est besoin pour le confort (tout relatif bien entendu) de leurs actes de communication. Ces représentations – qui, on le sait, tendent par essence au figement, c'est-à-dire en premier lieu au stéréotypage – participent à des *idéologies* [...] (Boyer, 2001, p. 334)¹⁴

¹⁴ [...] imágenes de lo real colectivo, imágenes con mucha frecuencia reductoras y por lo tanto deformadoras, pero indispensables para la comunidad, que proporcionan a sus miembros tantos (o casi) listos para conocer / pensar / decir como se necesitan para el confort (bastante relativo, claro) de sus actos de comunicación. Estas representaciones –que, ya sabemos, tienden por su esencia a la fijación, es decir, en primer término al estereotipo– participan en ideologías [...] (Boyer) T.P.

Para Boyer las representaciones compartidas constituyen la competencia cultural, núcleo para él a su vez de la competencia de comunicación:

la compétence culturelle me semble constituer le cœur d'une compétence (complexe) de communication, laquelle est également composée d'une compétence référentielle (de type « encyclopédique », à géométrie variable évidemment) et de compétences langagières qui articulent savoirs et savoir-faire de nature verbale (lexicaux, grammaticaux, phonétiques, mais aussi socio-pragmatiques, discursifs-textuels...) et para-verbale (par exemple mimogestuels concernant l'oral ou graphiques concernant l'écrit). (p. 334)¹⁵

Las representaciones compartidas, sigue Boyer, suponen una inteligencia común en los intercambios comunicativos de una comunidad, que puede pasar completamente desapercibida para el extranjero, por muy buena que sea su competencia lingüística.

En cuanto a las maneras posibles para desarrollar la competencia cultural desde una perspectiva didáctica Boyer y Charaudeau coinciden en que el instrumento privilegiado para encontrar los contenidos culturales implícitos es el llamado *documento auténtico*: historietas, publicidad, artículos de prensa, entrevistas y textos literarios. La única prueba de la autenticidad de estos documentos, dice Charaudeau, es el contenido implícito del que se hayan impregnado y, podemos agregar, que no figura en los documentos preparados, fabricados didácticamente. (Charaudeau, 2001)

Para Boyer el tratamiento de las representaciones compartidas puede sustentarse en una exposición sistemática a los soportes discursivos pertinentes, completada con una reflexión colectiva guiada de sus contenidos representacionales. Boyer insiste en que

¹⁵ la competencia cultural me parece constituir el corazón de una competencia (compleja) de comunicación, compuesta también de una competencia referencial (de tipo "enciclopédico", evidentemente de geometría variable) y de competencias de lenguaje que articulan saberes y saber – hacer de naturaleza verbal (lexicales, gramaticales, fonéticos, pero también socio pragmáticos, discursivo-textuales...) y para-verbal (por ejemplo mimogestuales, respecto a lo oral, o gráficos, respecto a lo escrito). (Boyer) T.P.

los discursos mediáticos de tipo informativo-explicativo, o bien publicitario, constituyen un vehículo muy eficiente para este fin, porque muestran de manera muy evidente el imaginario colectivo. (Boyer, p. 337)

La identificación de los contenidos culturales implícitos en todas las formas de la comunicación social, base de la conformación de una competencia cultural, conduce necesariamente a una reflexión sobre la cultura cuya lengua se aprende, pero también a una confrontación con la propia. Esta confrontación se convierte en la plataforma de una nueva proyección de la perspectiva didáctica: en el contraste, en la diferencia, conocemos al otro y nos conocemos a nosotros mismos. El aprendizaje de una lengua – cultura se transforma en un encuentro entre culturas.

Pero no es una transformación automática, mecánica. Requiere un tratamiento, un proceso. Para Louis Porcher (1994), la capacidad de diferenciar es esencial para el conocimiento de una cultura, extranjera o no, pero es igualmente esencial no aproximarse a la cultura extranjera con el marco de referencias, de clasificaciones que nos sirven para movernos en nuestra propia cultura, confundirlos es fuente de falsas interpretaciones, mal entendidos, en suma de incompetencia cultural.

Charaudeau propone la creación en clase de un shock cultural incidiendo sobre la conciencia que los estudiantes tienen sobre su identidad y sobre lo que creen que es su identidad; lo mismo puede tratar de hacerse con personas de la cultura meta. La confrontación que se espera será un paso firme en la toma de conciencia de las diferencias. (Charaudeau, 2001)

Para Boyer, la perspectiva intercultural se interesa en revelar los contenidos implícitos provenientes de las culturas interrelacionadas en cuestión: la cultura fuente, del que aprende, y la cultura meta, que se estudia. Una de sus preocupaciones

principales, dice Boyer, es en torno al estereotipo, como barrera deformante de la realidad que se pretende conocer:

On observera cependant que dans la démarche (ou approche) interculturelle, c'est un secteur de cette compétence culturelle, [...] qui fait l'objet d'une attention particulière, à savoir les *représentations interculturelles* (hétéro-représentations) et qui plus est sous la modalité la plus névralgique : le *stéréotype*. Il est clair que ce dernier, qui est un obstacle, de par sa nature, à l'accès satisfaisant de l'apprenant à la culture étrangère, doit être identifié, décrit, traité correctement en vue d'une relativisation et donc d'un dépassement. (p. 336)¹⁶

¿En qué consiste? El estereotipo es una representación sobre la realidad, disponible en una cultura y útil para proporcionarnos una idea de cómo son los demás en nuestra propia sociedad local o nacional, o bien en otras partes del mundo; cómo son esas otras partes del mundo, y confortarnos en nuestras decisiones posibles en consecuencia: quedarnos cómodamente con nuestras ideas y disfrutar de “nuestra casa”, como metáfora del país o literal, si el estereotipo es desfavorable, o bien lanzarnos a la aventura a “descubrir” el país o la cultura interesante, maravillosa, exótica, moderna, etc., que ya es para nosotros si disponemos de un estereotipo favorable. Para Concha Moreno el estereotipo

[...] se basa en una representación simplificada de la realidad, que nos permite categorizar lo diferente y justificar nuestra propia actitud.

El significado habitual de este recurso –aplicado a las personas– es el de la construcción de una imagen mental del grupo o del individuo representado. [...] Clasificamos, de esta manera, conceptos en categorías. Los estereotipos tienen un componente cognitivo: es lo

¹⁶ Se observará sin embargo que en la perspectiva (o enfoque) intercultural, es un sector de esta competencia cultural, [...] la que es objeto de una atención particular, a saber, las representaciones interculturales (heterorepresentaciones), además de todo bajo la modalidad más neurálgica: el estereotipo. Queda claro que este último, que supone un obstáculo por su naturaleza, para el acceso satisfactorio del aprendiente a la cultura extranjera, debe ser identificado, descrito, tratado correctamente con miras a una relativización y por lo tanto a una superación. (Boyer) T.P.

que pensamos; otro emocional: es lo que sentimos y, por último, tienen un componente conativo que nos mueve a actuar. Pueden ser positivos o negativos. [...] Los estereotipos, al simplificar la realidad, tienen que exagerar las diferencias porque se organiza mejor en grupos lo que más se distingue entre sí. Y, por último, son una forma de atribuir características porque no son sólo organizadores de la información, también la valoran y generan conductas. Tomemos como ejemplo el de una persona mayor que entra en el autobús. ¿Qué pensamos (componente cognitivo)? ¿Qué sentimos (componente emocional)? ¿Cómo actuamos (componente conativo)? (s.f.)

Como señala Boyer, la fuerza y la amplitud de esta representación, capaz de influir hasta en nuestras acciones es uno de los obstáculos para el conocimiento entre culturas que con mayor cuidado se ha esforzado la perspectiva intercultural en combatir.

Con igual fuerza en su capacidad de nublar la percepción justa del otro y por lo mismo de nosotros mismos figura el etnocentrismo, que podemos entender como la percepción del mundo con el punto de referencia en nuestro propio mundo, o como una percepción de valor en el sentido de considerar que “lo nuestro” es siempre mejor.

Así, contenidos culturales implícitos, representaciones compartidas, son materiales que hay que desentrañar en la aproximación a una cultura nueva **y** en nuestra propia cultura; estereotipo y etnocentrismo son otro tipo de materiales, nocivos, que hay que esclarecer, señalar y erradicar de nuestra percepción, pero que hay que saber también detectar y señalar en la cultura meta, con el fin de fortalecer una competencia de comunicación que comprende ya una competencia sociolingüística y una competencia cultural, con una nueva competencia, de alcance esta vez intercultural.

5. La perspectiva accional

Hemos visto cómo la evolución sobre la forma de aprehender la lengua y el pleno reconocimiento de su imbricación con la cultura ha conllevado cambios que implican de manera cada vez más comprometida a todos los actores en la enseñanza de lenguas.

La evolución a que se alude, como ya se ha señalado antes, está también estrechamente ligada con el devenir de las sociedades en su conjunto, con los cambios en las perspectivas de las diferentes áreas del conocimiento y con los cambios políticos, económicos y culturales.

En el contexto de la reciente integración de los países europeos en un proyecto común para la articulación de intereses políticos, económicos y culturales, del que deriva un aumento importante de la movilidad de sus ciudadanos, se inscribe la creación del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) (Consejo de Europa, 2002), una obra que busca establecer una coherencia entre la nueva perspectiva sobre las relaciones entre las lenguas y culturas en el mundo, si bien centradas por su naturaleza en un primer momento en las relaciones europeas, y los parámetros en los que puede o debe sustentarse en adelante la enseñanza – aprendizaje de lenguas extranjeras.

Sin adherir explícitamente a ninguna metodología o teoría de referencia, el Marco (p. 138) recoge la experiencia y los hallazgos de l'approche communicative estableciendo en particular que la competencia comunicativa se compone de una competencia lingüística, una competencia sociolingüística, que retoman en general las características que ya se han anotado, e incluye una competencia pragmática, que se refiere al

[...] uso funcional de los recursos lingüísticos (producción de funciones de lengua, de actos de habla) sobre la base de guiones o escenarios de intercambios comunicativos. [...] apenas

es necesario resaltar el gran impacto que ejercen las interacciones y los entornos culturales en el que se desarrollan las mencionadas capacidades. (p. 14)

El Marco confirma el objetivo de la perspectiva intercultural de incidir en el fortalecimiento de la identidad a partir de la determinación de las diferencias.

La comunicación apela al ser humano en su totalidad; las competencias separadas y clasificadas en esta obra interactúan de manera compleja en el desarrollo de la personalidad única de cada individuo. Como agente social, cada individuo establece relaciones con un amplio conjunto de grupos sociales superpuestos, que unidos definen la identidad. En un enfoque intercultural, uno de los objetivos fundamentales de la educación en la lengua es el impulso del desarrollo favorable de la personalidad del alumno y de su sentimiento de identidad, como respuesta a la enriquecedora experiencia que supone enfrentarse a lo diferente en los ámbitos de la lengua y de la cultura (p. 1).

La caracterización de “agente social” (o “actor social”, como se ha difundido con frecuencia) abarca todos los ámbitos de relación entre los individuos de una sociedad, por lo tanto también el aula, el espacio que abre para las relaciones entre sus participantes (el profesor, que puede o no ser nativo de la lengua que se estudia, los alumnos, que pueden ser de distintas nacionalidades, el contexto escolar, etc.). Los participantes de la situación de aprendizaje que se establece en el aula son pues, también, actores sociales.

Como actores sociales, las relaciones que se establecen entre los participantes en el aula rebasan la “simulación” de los actos de habla (actes de parole) como vehículos de aprendizaje, las interacciones se vuelven necesariamente reales, en el sentido del uso real que se hace de la lengua (en este caso el aprendizaje de ella) y de la confrontación real entre culturas que tiene lugar. La interacción así puede no limitarse al intercambio lingüístico sino traducirse en acciones. Como señala Richer (2012, p. 206), es una ampliación de la concepción pragmática del lenguaje que se limita a un contacto efímero, la realización de un acto de habla, pues la introducción de la acción se extiende en el tiempo y en el espacio, puede involucrar a varios interesados, hacer

intervenir estrategias y habilidades de muy diversa índole, no sólo lingüísticas, y tiene resultados concretos. Así, el enfoque orientado a la acción (o perspectiva accional, como se ha difundido en muchos ámbitos) se plantea en el Marco como sigue:

[...] se centra en la acción en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto. Aunque los actos de habla se dan en actividades de lengua, estas actividades forman parte de un contexto social más amplio, que [...] puede otorgarles pleno sentido. Hablamos de «tareas» en la medida en que las acciones las realizan uno o más individuos utilizando estratégicamente sus competencias específicas para conseguir un resultado concreto. El enfoque basado en la acción, por lo tanto, también tiene en cuenta los recursos cognitivos, emocionales y volitivos, así como toda la serie de capacidades específicas que un individuo aplica como agente social. (2002, p. 9)

Surge así el concepto de “tarea” como núcleo de la perspectiva accional y como concretización de una concepción de la lengua como una actividad que se inscribe de lleno en una realidad social (Richer, p. 207) y que no se limita una vez más a la pura competencia lingüística: “La realización de una tarea por parte de un individuo supone la activación estratégica de competencias específicas, con el fin de llevar a cabo una serie de acciones intencionadas en un ámbito concreto con un objetivo claramente definido y un resultado específico.” (2002, p. 155)

La realización de tareas puede tomar la forma particular de actividades dentro de la clase pero la consecuencia más acabada de la perspectiva accional es considerar el uso de la lengua, en el aprendizaje mismo, como se ha señalado, como un acto de comunicación real que involucra a los actores en un quehacer social, también real.

III. La finalidad de la enseñanza de la lengua y la cultura extranjeras

Como hemos visto, la entrada en escena cada vez con mayor legitimidad de la cultura como parte integral del aprendizaje de una lengua y la insustancialidad de ésta considerada como un simple instrumento de comunicación comienzan a plantear otras interrogantes respecto a las implicaciones que tiene para una persona aprender una lengua extranjera.

Contamos en un gran primer plano con la propuesta integral del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, que describe exhaustivamente lo que cada persona debe saber y las competencias que debe desarrollar con el fin de desenvolverse con aptitud según niveles definidos en determinadas situaciones de contacto con una lengua extranjera. Asentando con claridad que su labor es descriptiva, propositiva, no impositiva (2002, XI), el Marco ha ido ganando terreno desde su aparición en 2001 hasta consolidarse en la actualidad, exactamente como su nombre indica, como una referencia para determinar y certificar los conocimientos y habilidades en lenguas extranjeras. No existe en la actualidad ningún manual de lengua extranjera que no se diga adscribir a los planteamientos de esta obra y todos diseñan sus volúmenes según los contenidos que describe cada nivel definido por ésta (A1, A2, etc.). De igual modo, las certificaciones oficiales de conocimientos en lengua extranjera están punto por punto regidas según los criterios establecidos para cada nivel de aprendizaje definido por el Marco.

El Marco común europeo de referencia proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc., en toda Europa. Describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz. La descripción también comprende el contexto cultural donde se sitúa la lengua. El *Marco de referencia* define, asimismo, niveles de dominio de la lengua que permiten comprobar el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje y a lo largo de su vida. (p. 1)

El Marco se pronuncia claramente por una política plurilingüe y pluricultural, en donde el prefijo *pluri* alude a la interrelación entre las lenguas y culturas, en contraposición al prefijo *multi*, en “multilingüe” y “multicultural”, que alude a una mera yuxtaposición (p. 4).

Se produce también un cambio significativo en el concepto de aprendizaje de lenguas extranjeras que aspira a una adquisición de la lengua lo más cercana posible a la del hablante nativo: el aprendizaje puede orientarse a una u otra de las competencias (comprensión oral, escrita, etc.) según se requiera y el conocimiento, cualquiera que sea su nivel, de una o más lenguas, se considera como parte integrante de un bagaje lingüístico disponible en cualquier momento pero inserto también en un proceso de aprendizaje “que dura toda la vida” (p. 5).

Finalmente, la adopción de la perspectiva intercultural, con la que el Marco busca ayudar a la construcción de la identidad cultural, y el delineamiento de la perspectiva accional, con su innovadora caracterización del usuario y del estudiante de una lengua como actor social, constituyen los perfiles que determinan la originalidad de este instrumento.

La síntesis que constituye el Marco como panorama de la enseñanza de lenguas extranjeras en Europa ha rebasado su contorno continental y se ha constituido en la base y certificación en cualquier parte del mundo donde se enseñen lenguas europeas.

Nos queda preguntarnos ahora: ¿es todo?

1. Divergencias

El presente apartado presenta en primer lugar el planteamiento de Christian Puren respecto al papel del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas en el panorama actual de enseñanza de lenguas europeas, en particular acerca de la perspectiva accional, por una parte, que para Puren (2009, p. 3) queda solamente esbozada en el Marco, y por otra, respecto a lo que señala como ausencia de debate en la predominancia de este instrumento como rector actual de la enseñanza de lenguas extranjeras (Puren, 2012, p.2).

En segundo lugar se exponen dos perspectivas claramente diferenciadas en cuanto a la finalidad y a la acción que puede plantearse en la actualidad para los actores en el mundo de la enseñanza de lenguas. Estas posturas estarían representadas por dos figuras clave en este terreno, a saber, Robert Galisson y Louis Porcher.

1.1. Christian Puren: la co-acción y la perspectiva co-cultural

Para Christian Puren, según se desprende de la lectura de las obras citadas en esta investigación, la introducción de la perspectiva accional en el MCER es un punto culminante y distintivo de la enseñanza moderna de la lengua y cultura de un país.

Es esencial porque, en un análisis de sus consecuencias, que es el que en efecto realiza Puren, la perspectiva accional deja atrás a l'approche communicative y a la perspectiva intercultural en tanto que éstas suponen en realidad, en cuanto a la primera, la preparación para un contacto breve, con un principio y un final bien delimitados, sin consecuencias para el futuro: el aeropuerto, el hotel, el restaurant, ejemplos de situaciones para el ejercicio de tantos *actes de parole* (ver p. 47) como puedan corresponderles: pedir informes, preguntar por una dirección, etc.; en lo que

respecta a la perspectiva intercultural, prepararnos para el “descubrimiento” del otro a partir de la elucidación de nuestras “representaciones”.

Son dos tipos de aproximación, la de estos contactos efímeros e individuales, y la de esta fase de “descubrimiento”, de la perspectiva intercultural, que Puren enmarca en el terreno de lo que define como la *inchoativité* (incoatividad, si nos permitimos la traducción), un término de su creación, inspirada en el aspecto incoativo de ciertos verbos, que refieren el comienzo de una acción, su desencadenamiento:

– Il s’agit de contacts initiaux du point de vue de l’échange langagier : dans les dialogues des manuels communicativistes, les interlocuteurs ne reprennent jamais une conversation qui aurait été interrompue auparavant. [...]

– Il s’agit parallèlement de contacts initiatiques du point de vue culturel : on ne parle plus d’ « enseignement » ni d’ « apprentissage » de la culture dans l’approche interculturelle – qui constitue le pendant culturel de l’approche communicative –, mais seulement d’ « initiation » ou de « découverte » : deux substantifs où l’on retrouve la notion d’inchoativité. C’est ce qui explique la priorité accordée dans cette approche communicative de la culture aux stéréotypes sociaux parmi les « représentations de l’Autre » : parce que l’on s’intéresse au premier contact interculturel, ce sont sur les représentations préalables qu’ils ont des étrangers avant même de les avoir rencontrés que l’on va demander aux élèves de s’interroger [...] (Puren, 2009)¹⁷

¹⁷ -Se trata de contactos iniciales desde el punto de vista de la comunicación a través de la lengua: en los diálogos de los manuales comunicativistas los interlocutores no retoman nunca una conversación que hubiera sido interrumpida antes [...]

-Se trata paralelamente de contactos iniciáticos desde el punto de vista cultural: ya no se habla de “enseñanza” ni de “aprendizaje” de la cultura en el enfoque intercultural –que constituye el símil cultural del enfoque comunicativo–, sino solamente de “iniciación” o de “descubrimiento”: dos substantivos en donde se vuelve a encontrar la noción de incoactividad. Es lo que explica la prioridad acordada en este enfoque comunicativo de la cultura a los estereotipos sociales entre las “representaciones del Otro”: puesto que lo que interesa es el primer contacto intercultural, es sobre las representaciones previas que se tienen del extranjero antes incluso de haber entrado en contacto con él que se pedirá a los alumnos cuestionarse [...] (Puren) T.P.

En este análisis, la perspectiva accional implica también, con su institución del “actor *social*”, la trascendencia del carácter individual de los contactos, el único posible en las situaciones antes descritas, al extenderlo al conjunto de la sociedad.

Para Puren, la coherencia necesaria a la introducción de los conceptos de perspectiva accional y de actor social, que quedan solamente esbozados, nos dice, en un párrafo del Marco (2002, p. 9) (ya referido en este trabajo, apartado 5, p. 44), es rebasar la interacción, el contacto individual y cerrado de l’approche communicative, para llegar a la acción colectiva, sustentada en un proyecto de acción común: la co-acción. Igualmente, supone el paso de la “representación”, de la perspectiva intercultural, la idea que nos hacemos de la cultura extranjera, al de la “concepción”, el conocimiento que construimos en un contacto durable conducido por una acción común, sustentada por un interés común. Lo intercultural deja el paso así, para Puren, a lo co-cultural.

Contrairement aux représentations –qui ne sont liées qu’à la perception –, les conceptions sont en effet liées à l’action, de sorte que ce sont celles-ci, et non pas celles-là, qui se révèlent en dernière instance déterminantes lorsqu’il s’agit de faire ensemble. (Puren, 2002, p. 9)¹⁸

Este “actuar en común” rebasa como vemos el juego de espejos de lo intercultural, el verse en el otro de Porcher (“l’Autre est en même temps identique et différent de moi” (Porcher, 1995)) y además, sigue Puren, introduce necesariamente, puesto que se trata ahora de conducir acciones conjuntas en “la vida real”, valores, un comportamiento ético:

¹⁸ Al contrario de las representaciones –que no están ligadas más que a la percepción–, las concepciones están en efecto ligadas a la acción, de suerte que son éstas, y no aquéllas, las que se revelan en última instancia determinantes cuando se trata de hacer en conjunto. (Puren) T.P.

Il en est de même des valeurs, qui ne s'acquièrent ni par l'enseignement (elles ne sont pas de l'ordre des connaissances) ni par le simple contact (elles ne sont pas non plus de l'ordre des représentations), mais par et pour l'action elle-même. (Puren, 2002, p. 9)¹⁹

Dar un paso más allá de la interacción, con la co-acción; de la representación, con la concepción, y la adquisición de valores que generan, conduce a la configuración de lo que Puren define como la perspectiva co-cultural.

Del mismo modo que las metodologías anteriores han respondido a la realidad social de su momento, y han sido contestadas por otras en el curso de la evolución social, para Puren, l'approche communicative y la perspectiva intercultural no responden suficientemente el día de hoy a la realidad social de nuestros días.

Cette perspective interculturelle est tout aussi insuffisante au regard du nouvel objectif social de référence. [...] il ne peut plus s'agir seulement de gérer au mieux les phénomènes de contact (même permanent) entre des cultures différentes en étant conscient des représentations qui vont déterminer les perceptions, attentes, attitudes et comportements des autres et de soi-même : il faut, pour parvenir à faire ensemble, **élaborer et mettre en œuvre une culture d'action commune dans le sens d'un ensemble cohérent de conceptions partagées** : c'est très précisément ce processus qui constitue l'objet et l'objectif de ce que je propose d'appeler la « perspective co-culturelle ». (Puren, 2002, p. 9)²⁰

¹⁹ Lo mismo pasa con los valores, que no se adquieren ni por aprendizaje (no son del orden de los conocimientos) ni por el simple contacto (no son tampoco del orden de las representaciones), sino por y para la acción misma. (Puren) T.P.

²⁰ Esta perspectiva intercultural es igualmente insuficiente respecto del nuevo objetivo social de referencia. [...] no puede tratarse ya solamente de administrar lo mejor posible los fenómenos de contacto (incluso permanente) entre culturas diferentes siendo consciente de las representaciones que van a determinar las percepciones, expectativas, actitudes y comportamientos de los otros y de uno mismo: hace falta, para llegar a hacer en conjunto, elaborar y poner en marcha una cultura de acción común en el sentido de un conjunto coherente de concepciones compartidas: es exactamente ese proceso el que constituye el objeto y el objetivo de lo que yo propongo llamar la "perspectiva co-cultural". (Puren) T.P.

Christian Puren recoge pues el planteamiento solamente delineado en el MCERL sobre la acción social para extraer desde su punto de vista sus consecuencias y explicitar el compromiso social que encierra. Lo hace también, con la misma lógica, para la didáctica de lenguas extranjeras:

la notion d' « action **sociale** » du *Cadre européen* réintroduit clairement en didactique des langues-cultures la dimension collective qu'avait fait oublier dans l'AC [approche communicative] le développement unilatéral des notions de « centration sur l'apprenant » et d' « autonomie ». L'objectif de l'enseignement/apprentissage scolaire des langues-cultures, en effet, n'est pas seulement la formation d'individus autonomes, mais également celle de citoyens tout à la fois créatifs et responsables, actifs et solidaires. (Puren, 2002, p. 13.)²¹

La perspectiva co-cultural de Puren representa hoy en día una reflexión crítica, con una amplia propuesta de elaboración²², frente a lo que parece constituirse como una política oficial en la enseñanza de lenguas, con el MCERL como protagonista principal.

A este respecto, en 2012, a 11 años de la publicación del MCERL, Christian Puren asume una postura decididamente crítica, de la que nos interesa destacar el estancamiento que señala en la investigación metodológica: "bien peu nombreux ont été en France les didacticiens, depuis la parution du *CECR* en 2001, à y critiquer l'abandon de la réflexion méthodologique" (Puren, 2012)²³, y la ausencia de debate democrático y científico:

²¹ La noción de "acción **social**" del *Marco europeo* reintroduce claramente en didáctica de lenguas–culturas la dimensión colectiva que había hecho olvidar en el enfoque comunicativo el desarrollo unilatéral de las nociones de "concentración en el aprendiente" y de "autonomía". El objetivo de la enseñanza–aprendizaje escolar de lenguas–culturas, en efecto, no es solamente la formación de individuos autónomos, sino también de ciudadanos a la vez creativos y responsables, activos y solidarios.

²² Puede consultarse además de las referencias citadas aquí, el sitio personal de Christian Puren, donde ha publicado toda su obra para libre consulta: <http://www.christianpuren.com/>

²³ "muy poco numerosos han sido en Francia los didactas, desde la publicación del MCER en 2001, que han criticado el abandono de la reflexión metodológica" (Puren). T.P.

– **absence de débat démocratique** concernant les orientations de politique linguistique préconisées par cette institution [el Consejo de Europa]

– **absence de débat scientifique** sur les textes rédigés par ses « experts », aussi bien en amont qu'en aval de leur publication

Depuis des années, lorsque j'écris sur les publications du Conseil de l'Europe, je mets toujours le mot « experts » entre guillemets pour deux raisons :

a) parce [que] leur légitimité est douteuse : on ne sait jamais par qui ils ont été choisis et sur quels critères, et donc à quel titre exactement et au nom de qui ils s'expriment [...]

b) parce que je refuse la logique bureaucratique de l'expertise, non seulement parce qu'elle est anti-démocratique, mais aussi parce qu'elle est particulièrement inefficace dans un domaine tel que celui de l'enseignement-apprentissage des langues-cultures, dont la complexité est telle que les décisions adéquates ne peuvent être prises que par les acteurs eux-mêmes à leurs différents niveaux, depuis les États jusqu'aux enseignants. (Puren, 2012, p. 2,3)²⁴

La crítica de Puren, que acompaña el nacimiento y la expresión actual de una política de enseñanza de lenguas, se perfilaba ya en otro planteamiento, que analizamos a continuación.

²⁴ – ausencia de debate democrático respecto de las orientaciones de política lingüística preconizadas por esta institución [el Consejo de Europa]

– ausencia de debate científico sobre los textos redactados por sus “expertos”, tanto antes como después de su publicación

Desde hace años, cuando escribo sobre las publicaciones del Consejo de Europa, pongo siempre entre comillas la palabra “expertos”, por dos razones:

a) porque su legitimidad es dudosa: no se sabe nunca por quién han sido elegidos y bajo qué criterios, y por lo tanto a título de qué exactamente y en nombre de qué se expresan [...]

b) porque rechazo la lógica burocrática de la peritación, no solamente porque es antidemocrática, sino también porque es particularmente ineficaz en un terreno como el del la enseñanza – aprendizaje de lenguas- culturas, cuya complejidad es tal que las decisiones adecuadas no pueden ser tomadas más que por los actores mismos en sus diferentes niveles, desde los Estados hasta los enseñantes. (Puren) T.P.

1.2. Entre las leyes del mercado y la educación para las lenguas y las culturas

Chantal Forestal, en un artículo dedicado a la figura de Robert Galisson (Forestal, 2001), presenta la sensible distancia entre dos perspectivas que inciden o podrían incidir, según sus distintos terrenos de influencia, en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Forestal lamenta una posición centrada en la descripción objetiva, realista, de la problemática actual de la enseñanza de lenguas, que asume Louis Porcher:

Selon Porcher, l'enseignant doit savoir que ce qu'il enseigne est défini **sans lui**, qu'il enseigne une denrée sociale plus ou moins présélectionnée sur le plan culturel et pédagogique par les dominants sociaux qui décident pour lui. Les paysages linguistiques se construisent en fonction de l'utilité. Toute une série d'opérateurs sociaux (à dominante économique) souhaitent procéder à une simplification de l'apprentissage des langues et réduire les objectifs. C'est ce que traduit la vague du « communicationnel », qui légitime « les enseignants instrumentaux ». Ces derniers, s'ils veulent survivre, doivent apprendre à s'adapter constamment à la demande des apprenants et à changer sans cesse de techniques (Louis Porcher, 1987 [cita de la autora]). (Forestal, 2001)²⁵

En otro pasaje, que reproducimos a continuación, el propio Porcher se encarga de explicar cuál es el lugar que ocupa en el ordenamiento mundial, económico, político y social la difusión de la lengua francesa, sin dejar dudas acerca de la concepción de la

²⁵ Según Porcher, el enseñante debe saber que lo que enseña ha sido definido **sin él**, que [lo que] enseña [es un] producto social más o menos preseleccionado en el plano cultural y pedagógico por las dominantes sociales que deciden por él. Los paisajes lingüísticos se construyen en función de su utilidad. Toda una serie de operadores sociales (con dominante económica) desean proceder a una simplificación del aprendizaje de lenguas y reducir los objetivos. Es lo que deja entender la ola de lo “comunicacional”, que legitima “los enseñantes instrumentales”. Estos últimos, si quieren sobrevivir, deben aprender a adaptarse constantemente a la demanda de los aprendientes y a cambiar sin cesar de técnicas. (Louis Porcher [cita de la autora]) (Forestal)T.P.

lengua y la cultura como bienes disponibles para contender en el juego establecido por las leyes del mercado:

L'instauration d'une politique linguistique, dorénavant, implique inéluctablement l'élaboration d'une stratégie de marketing. Les biens symboliques (langue et culture) possèdent un point commun avec n'importe quel autre bien : ils se vendent et s'achètent, ont à séduire le client et surtout à convaincre celui-ci des profits qu'il peut en espérer. [...] Dès maintenant, et plus encore dans l'avenir, les apprenants d'une langue sont devenus des usagers, et même des clients, portés essentiellement par leurs intérêts tels qu'ils les perçoivent. (Louis Porcher, 1995)²⁶

Ante este panorama que Forestal llama “pesimista” respecto a la enseñanza de lenguas por cuanto constriñe el proceso a exigencias político-económicas y no culturales, nos llama la atención sobre otra perspectiva, la de Robert Galisson, que, frente a la “ineluctablemente” realista de Porcher, Forestal llama “sabiamente utópica”: la enseñanza de lenguas y culturas es más que un instrumento de servicio para la expansión de una política lingüística; el profesor es más que un instrumento pasivo de una política decidida “sin él”: “Robert Galisson souhaite non seulement réorienter la Didactique des langues et du FLE vers une « éducation » à la diversité des langues et des cultures, mais aussi donner reconnaissance et dignité aux enseignants de langue. (Forestal, 2001, p.2).²⁷

²⁶ La instauración de una política lingüística de ahora en adelante, implica ineluctablemente la elaboración de una estrategia de marketing. Los bienes simbólicos (lengua y cultura) tienen un punto en común con cualquier otro bien: se venden y se compran, deben seducir al cliente y sobre todo convencerlo de los beneficios que puede esperar. [...] Desde ahora, y más aun en lo futuro, los aprendientes de una lengua se vuelven usuarios, incluso clientes, llevados esencialmente por sus intereses tal como los perciben. (Louis Porcher). T.P.

²⁷ Robert Galisson desea no solamente reorientar la Didáctica de lenguas y de FLE hacia una “educación para la diversidad de lenguas y culturas, sino también dar reconocimiento y dignidad a los enseñantes de lengua (Forestal) T.P.

¿Por qué la educación? ¿Por qué ya no hablar solamente de instrucción? Porque solamente a través de la educación se puede encontrar la salida a otros aspectos de las sociedades modernas, menos controlados por las leyes del mercado, pero igualmente reales:

Dans un monde de la consommation et du chacun pour soi, où l'exploitation du plus faible est tranquillement érigée en principe de bonne gestion, où la course au profit et à l'argent tient lieu de raison de vivre, [...] où l'effet de vitrine joue à plein (la richesse s'étale aux yeux du plus grand nombre, mais ne profite qu'à quelques-uns), les sociétés se fracturent, l'exclusion s'installe et la violence explose, incontrôlable.

[...] les politiques s'ingénient, trop souvent, à minimiser la crise et exercent une répression tout juste bonne à circonscrire le mal, sans espoir de le guérir.

[...] Aucune société ne naît ni ne dure sans le ciment de l'éducation. La seule alternative fiable à la répression est la prévention et la prévention passe par l'éducation. De sorte que l'avenir de l'homme en société transite inévitablement par elle. (Robert Galisson, 2001)²⁸

Pero ¿qué es la educación, para Galisson?

Cet affichage éducatif rappelle donc aux enseignants qui se contentent de dispenser des connaissances que l'éducation n'est pas réductible à l'instruction, puisqu'elle a pour objet, à l'école comme dans la famille et la société, d'assurer l'hominisation, puis la socialisation de l'être humain, d'en faire un individu capable (et désireux) de vivre en harmonie avec ses semblables.²⁹

²⁸ En un mundo de consumo y de cada quién para sí, en donde la explotación del más débil se ha tranquilamente erigido en principio de buena gestión, en donde la carrera por la ganancia y el dinero hace las veces de razón de vivir, [...] en donde el efecto escaparate está en apogeo (la riqueza se exhibe a los ojos de la gran mayoría, pero no beneficia más que a unos cuantos), las sociedades se fracturan, la exclusión se instala y la violencia estalla, incontrolable.

[...] los políticos se ingenian, con mucha frecuencia, en minimizar la crisis y ejercen una represión apenas suficiente para circunscribir el padecimiento, sin esperanza de curarlo.

[...] Ninguna sociedad nace ni perdura sin el cimiento de la educación. La única alternativa confiable para la represión es la prevención, y la prevención pasa por la educación. De tal suerte que el avenir del hombre en sociedad transita necesariamente por ella. (Galisson) T.P.

²⁹ Esta posición educativa recuerda pues a los enseñantes que se contentan con dispensar conocimientos, que la educación no se reduce a la instrucción, puesto que tiene por objeto, en la escuela como en la familia y la sociedad,

Es decir, para Galisson, hay un imperativo ético, que debe nutrir la labor del profesor en la formación de seres humanos que construyen sociedades justas. La educación para las lenguas y culturas puede además operar en sentido inverso, de manera que estas últimas se convierten en el medio para llegar a la educación, concebida como un fin:

Dans « l'éducation *aux* langues-cultures », l'éducation – mise en place préalablement – est le *moyen* et les langues-cultures sont la *fin* (le but à atteindre). Alors que dans « l'éducation *par* les langues-cultures », les langues-cultures sont le *moyen* et l'éducation – à mettre en place ultérieurement – est la *fin*. Cette alternance croisée des facteurs est de nature : • à faciliter, puis renforcer l'accès aux langues-cultures ; • et approfondir, diversifier, réguler le travail d'éducation lui-même. La conscientisation des deux démarches est d'autant plus nécessaire qu'elles ont pour caractéristique commune de renvoyer à des objets de savoir et de comportement non bornés, qui ne s'achèvent, en principe, qu'avec l'existence (active) des sujets concernés. (Galisson, 2001)³⁰

garantizar la humanización, así como la socialización del ser humano; hacer de él un individuo capaz (y deseoso) de vivir en armonía con sus semejantes. (Galisson) T.P.

³⁰ En “la educación *para* las lenguas-culturas”, la educación –considerada en primer plano– es el *medio* y las lenguas-culturas son el *fin* (el objetivo por alcanzar). Mientras que en “la educación *por* las lenguas-culturas”, las lenguas-culturas son el *medio* y la educación –que debe situarse después– es el *fin*. Esta alternancia cruzada de factores sirve: para facilitar, y además para reforzar, el acceso a las lenguas-culturas; para profundizar, diversificar, regular el trabajo educativo mismo. La concientización de las dos tareas es tanto más necesaria cuanto que tienen por característica común remitir a objetos de saber y de comportamiento no limitados, que no se terminan, en principio, más que con la existencia (activa) de los sujetos concernidos. (Galisson) T.P.

2. Perspectiva y postura personal como aspirante a enseñar FLE

La enseñanza del francés como lengua extranjera ha recorrido como vemos un largo camino, lleno de expectativas, de debates, de grandes resultados, como el lugar ganado para la cultura.

Llegamos además a un punto en el que todo parece estar claro sobre los medios y sobre los fines en la enseñanza del FLE, si pensamos que el MCERL la provee de todo lo necesario, aunque aún queda mucho por hacer, si atendemos a los planteamientos críticos que se han abordado en los últimos apartados.

En este último sentido, me parece clara en primer lugar la necesidad que se desprende de los señalamientos de Christian Puren de ampliar la elaboración de lo que ha quedado sucintamente formulado en el ya referido párrafo del MCERL (ver p. 56) como cifra de lo que hoy se conoce como perspectiva accional.

Es posible consultar por ejemplo el prefacio de la mayoría de los manuales que se publican actualmente para la enseñanza de FLE: todos dicen adscribir a los señalamientos del MCERL, y muchos explicitan, a la perspectiva accional; muchos proponen también diferentes actividades como *tâches*, uno de sus conceptos clave (p. 56). El marco de este trabajo no es suficiente para abordar una comparación de estas actividades, por lo que ofrece en su Anexo Único un análisis de los contenidos culturales de una unidad didáctica en un manual contemporáneo y de una de estas *tâches*, donde se concluye que lo que se presenta como tarea en realidad no difiere en nada de un ejercicio de simulación, un jeu de rôles, similar en todo a los que se usan en el enfoque comunicativo. La interpretación del concepto de *tâche* que encontramos en este manual constituye para mí una prueba de la necesidad de una mayor elaboración conceptual de las implicaciones y de los alcances de la perspectiva accional.

Christian Puren elabora, extrae consecuencias, y siguiendo una clara argumentación, llega hasta la formulación de una nueva perspectiva, la perspectiva co-cultural, que ha sido referida aquí y que desde mi punto de vista debe entrar al terreno de reflexión y de debate que el propio autor reclama.

Queda fuera de mi alcance emprender una crítica en profundidad de su enfoque. Lo único que me permitiría anotar aquí de manera global es que me parece un proyecto más orientado a la situación de movilidad que vive actualmente la Unión Europea y que puede ser favorecido por ésta misma. En la situación de enseñanza de FLE en un país como México, parece por ahora más difícil pensar en la co-acción en los términos durables del contacto entre individuos o entre colectividades de culturas distintas que plantea este autor. Sin embargo, entre los puntos que estructuran su tesis quisiera retomar dos por ahora que no podemos dejar de considerar en nuestra reflexión y en nuestra práctica de enseñanza.

La preparación para un contacto efímero, individual, sin consecuencias para el futuro de l'approche communicative, que parece llegar así a un estancamiento de su perspectiva social.

La fase inicial de “descubrimiento”, “representacional”, de la perspectiva intercultural: al paso de los años la reflexión sobre la cultura sigue evolucionando, las sociedades, también y tienen recursos nuevos, como las tecnologías de la comunicación por ejemplo, que acortan el espacio y el tiempo de contacto entre los países. Esta fase puede ceder el paso en efecto a la concepción, de Puren, o bien hacia el *conocimiento* del otro y de la propia identidad.

Ambos estancamientos conllevan el riesgo de conducir a una trivialización, a una estandarización del tratamiento de la cultura en la enseñanza.

Ahora bien, abordar la cultura en la enseñanza de una lengua compromete. Quienes enseñan y quienes aprenden penetran el espacio de la clase con su herencia cultural, con su síntesis, que a pesar de serlo continúa en evolución; con una personalidad, original, pero que se ha nutrido en un medio cultural, y ha crecido en él. No podemos en consecuencia abordar una cuestión cultural, desde el primer ejercicio de jeu de rôle en el primer nivel de FLE, donde aprendemos la diferencia entre *tú* y *usted*, por ejemplo, sin involucrarnos *personalmente* en ella, porque toda nuestra recepción, análisis, crítica, o reacción estará construida en mayor o menor medida por nuestras ideas, conocimientos, sentimientos, prejuicios...

La enseñanza de la cultura interroga, porque al confrontarnos con una realidad nueva salta lo que creíamos saber de ella y también lo que creíamos saber de nosotros. Y propicia la búsqueda de mayores certezas.

Las respuestas pueden ser valores, conflictos, realidades, algunas dolorosas, otras no. Pero en todo caso no pueden dejarnos indiferentes. Parece natural entonces que las respuestas que encontremos nos conduzcan a la acción.

La acción puede traducirse en la realización de tareas concretas, inmediatas, como prevé la perspectiva accional, o puede traducirse en un objetivo más amplio y durable que involucre a comunidades culturales enteras, como el que propone Puren.

Pero la acción para mí tiene también otro carácter, quiere decir actuar en consecuencia con las respuestas que encontremos. Pueden ser problemas sobre los que podemos actuar: el medio ambiente por ejemplo, la conducta civil respetuosa, que se puede ejercer y pedir, la cooperación social en cualquier terreno, etc. Problemas en los que no siempre es posible intervenir directamente pero sobre los cuales podemos tomar consciencia, reflexionar, pronunciarnos, adoptar una actitud: las guerras, las

discriminaciones raciales, de género, sobre la diversidad sexual, sobre la condición social.

Abordar cuestiones culturales suscita la reflexión, que puede llevarnos a ejercer una crítica o a cambiar conductas en nosotros mismos; a cambiar puntos de vista, a tomar consciencia de actitudes, de ideas que pueden ser equivocadas ¡si no es que dañinas!, y a cambiarlas.

Abordar la cultura no es trivial, transforma y en este sentido, forma, es decir, educa. Es el punto en el que los planteamientos de Robert Galisson que se han expuesto aquí adquieren pleno sentido: la educación para las lenguas – culturas se transforma en la educación por las lenguas – culturas en un entrecruzamiento constante que incide en el saber y en la manera de ser... humano.

La educación, dice Galisson, es el único medio para formar individuos “capaces y deseosos de vivir en armonía con sus semejantes”. ¿Qué otro cimiento puede tener una sociedad sana, justa, libre?

Por otra parte, si la enseñanza de la cultura educa, en el sentido de transformación anotado arriba, y en el sentido de formación permanente de mejores seres humanos en que Galisson resume la educación, resulta claro también por qué, y aquí reencontramos otro de sus planteamientos, la labor del profesor no puede limitarse a la pura instrucción.

La expansión de la función del profesor más allá de la de simple “distribuidor de conocimientos” (ver p. 67) conduce a otras dos rectificaciones necesarias: una, sobre la cual llaman la atención Forestal y Puren, cada quien en sentido particular pero los dos incidiendo en la caducidad del carácter unilateral de una enseñanza “centrada en el aprendiente” (ver p.p. 63 y 65), al día de hoy, la “centration sur l’apprenant”, justa en su

momento, resulta estrecha para el marco que necesita la enseñanza de la cultura, donde el profesor participa como actor, sí, y necesariamente también como portador de una cultura y conocedor de otra (s), como punto de contacto entre ellas, y, si la secuencia seguida hasta aquí se verifica, como educador y al mismo tiempo como persona que prosigue su propia educación.

La segunda, esta misma cualidad recobrada como actor involucrado en la situación de enseñanza le dota de un peso substancial en él y le aleja del papel precario que le asigna Louis Porcher como simple instrumento al servicio de las demandas de los aprendientes. Del mismo modo, le aleja del papel de ¿agente de ventas? que podría ocupar en el escenario propuesto por el mismo autor donde la lengua y la cultura se representan como bienes de consumo mercantiles.

Es razonable pensar sin embargo que hay personas interesadas en aprender francés con un objetivo preciso y a corto plazo, y que existe la metodología para este fin. Pero esto no convierte a la enseñanza en un mercado. Por lo demás, pensar la lengua y la cultura en esos términos responde a intereses competitivos, donde la cultura, la relación de cooperación, de solidaridad, de conocimiento mutuo entre los pueblos, no tiene lugar.

En coherencia con todo lo que se ha abordado aquí, la enseñanza de francés como lengua extranjera que involucra la enseñanza de la cultura no puede ser instrumental, ni anodina y no puede responder en su esencia a intereses mercantiles. Conlleva un alto compromiso profesional en relación con el conocimiento de su objeto y un alto compromiso ético en relación con su dimensión educativa.

Conclusiones

El análisis de los diferentes planteamientos que se han estudiado aquí muestra claramente cómo todas las disciplinas terminan por estrechar el vínculo entre lengua y cultura, demostrándolo por sus medios propios o a través de las conexiones que se establecen entre las ciencias.

Las metodologías para la enseñanza del francés como lengua extranjera, siguiendo una evolución paralela, van retomando estos planteamientos, buscando incorporarlos a sus objetivos y a sus estrategias didácticas.

Un primer momento trascendental, desde la ciencia, es el paso de la concepción de la cultura como la adquisición de conocimientos en el arte y las ciencias, al de la cultura como forma de vivir, de pensar y de organizarse, de la antropología.

En cuanto a la lengua, el planteamiento de Ferdinand de Saussure supone un cambio de perspectiva sustancial al constituir la como objeto de estudio científico, al margen de las realizaciones individuales que se dan en el habla: la lengua en sí misma y por sí misma. La lengua es un sistema de comunicación basado en una arbitrariedad fundamental, la de las convenciones de los grupos sociales para dar forma y contenido a sus elementos. No es un reflejo ideal del pensamiento, no es un ideal. Es una creación social. A partir de Saussure, no se piensa más en la lengua como un *deber ser*, sino en un *ser*.

Estos dos grandes golpes asestados por la ciencia al edificio de la lengua y la cultura consideradas como un ideal, el de la antropología y el de la lingüística de Saussure, inciden progresivamente en el terreno de la enseñanza de la lengua.

Así para la llamada metodología tradicional, al margen de estos cuestionamientos, las distinciones arriba señaladas no suponen ningún problema metodológico: la lengua que hay que enseñar es la lengua correcta, que encuentra su mejor expresión en la lengua literaria; la cultura tampoco es un problema por discernir, es la cultura del conocimiento, de las bellas artes, de las grandes obras.

La transición hacia otras metodologías obedece y deriva en buena medida de la consideración de la lengua como sistema de Saussure: hay que enseñar un código, sin tener en cuenta al sujeto, al contexto. Es el auge del distribucionalismo de Bloomfield, que sustenta una metodología basada en el aprendizaje de “un conjunto de hábitos”, la metodología audio-oral, y de una parte de las estrategias de enseñanza de la metodología S.G.A.V.

Noam Chomsky contesta vigorosamente esta concepción al afirmar que la lengua es el producto de un proceso cognitivo construido por el sujeto, no la reproducción de hábitos pasivamente adquiridos. Da un vuelco también a la posición saussuriana según la cual la lengua preexiste al sujeto: ésta por el contrario, no existe sin él. Ambos planteamientos resultarán determinantes para las metodologías por venir por la reintroducción del sujeto hablante como constructor de su lengua.

Ahora bien, en el presente intento por ilustrar la dimensión cultural de una lengua encontramos que entre la lengua y la cultura existe una relación orgánica, de revitalización mutua.

La lengua es un medio privilegiado de expresión de las ideas. Influye en el entramado social y cultural y es influida por él. Nombra realidades de un entorno cultural particular, se expande o se contrae en relación directa con las nociones vitales que es necesario significar en él. La forma y el contenido mismo de una estructura lingüística entrañan una configuración del mundo que le es propia: en español

necesitamos un verbo para definir: *ser*, y otro para describir un estado: *estar*, cuando en francés y en otras lenguas basta uno sólo, *être*, *to be*, para ambas nociones. Pero el ejemplo que mejor ilustra la dimensión cultural de una lengua es quizá la connotación: para un significante dado, el diccionario puede ofrecer una definición, esto es, conducir a la noción denotada, pero el valor connotativo, la carga significativa más allá de la simple denotación que reviste un sinnúmero de términos y expresiones en una cultura dada solo puede ser comprendido si también lo es su valor en su entorno social *natural*, en su contexto: hay una elección posible, recordemos, entre decir “femme” y “épouse”, que si bien denotan una misma persona contienen un valor significativo distinto, con distintas implicaciones para el hablante: es un valor cultural.

Por otra parte, Émile Benveniste encuentra que hay elementos de la lengua que sólo adquieren sentido cuando se actualizan en el contexto que define como situación de enunciación: el marco en el que tiene lugar la comunicación. La sociolingüística extiende a la comunidad el sentido que cobra en determinadas circunstancias el uso de la lengua: hay que conocer el código pero también conocer las reglas de su uso según el contexto social; la pragmática por su parte revela que la lengua es también un medio de acción sobre el otro. Todas estas perspectivas confluyen en la afirmación de la lengua como un instrumento de comunicación, sí, pero cambiante según la intención de comunicación, la forma de utilización, la persona o el grupo social y el contexto social. Haciendo suyos estos planteamientos, l’approche communicative construye una nueva estrategia de enseñanza que sigue preocupándose por la enseñanza del código pero a partir de ahora y en gran medida por implementar una capacidad de usar la lengua en una articulación de las condiciones señaladas.

A esta articulación se siguen en cadena un ahondamiento en la conciencia de los sentidos no inmediatos, implícitos, significativos para un grupo cultural que los comparte y que revelan la presencia por tanto de lo cultural en la comunicación a través de la

lengua, y una búsqueda de las estrategias que los vuelvan claros para el estudiante extranjero. Se apunta en consecuencia a la constitución de una competencia cultural.

Este conocimiento más profundo de la cultura meta va de la mano de una reflexión sobre la propia, sobre las representaciones o ideas preconcebidas que tenemos del extranjero, sobre nuestros marcos de referencia, estereotipos, etc., susceptibles de bloquear o entorpecer la comunicación y la comprensión de la otra cultura. Una nueva perspectiva, intercultural, se esfuerza en elucidar todas estas representaciones en ambas culturas estableciendo que la confrontación es un medio de conocimiento mutuo y, al mismo tiempo, de autoconocimiento.

La proyección cultural de la lengua amplía los alcances y los objetivos de la enseñanza por sus implicaciones, que van perfilándose hacia el encuentro del entorno social real, al mismo tiempo que amplía sus interrogantes.

Así, en el seno de la nueva configuración política que constituye la Unión Europea, el MCERL recoge los planteamientos de los enfoques que anteceden e introduce una nueva perspectiva de la enseñanza, accional, con su concepción de los usuarios y estudiantes de lenguas como actores sociales. Es el contexto propicio para rebasar el marco preparado del salón de clases, la simulación de las interacciones y extender el contacto entre culturas hacia el mundo real. A partir de su publicación en 2002, el Marco se convierte en un instrumento de referencia para la regulación de contenidos, de evaluación y de certificación a nivel mundial de la enseñanza de lenguas.

Sin embargo, el conjunto de implicaciones, consecuencias y posibilidades que plantea la inserción de la cultura y de la acción en la enseñanza no han quedado suficientemente esclarecidos, como se muestra en el Anexo Único, y como demuestra el surgimiento de la crítica de Christian Puren. Este autor formula que la consecuencia lógica de la “acción social” de la que habla el Marco es conducir a la acción común

entre culturas, según la nueva perspectiva que elabora: co-cultural, y reclama por otra parte la necesidad de abrir el debate científico y metodológico.

Su crítica y el cuestionamiento que hace sobre la ausencia de debate democrático y científico en el escenario de enseñanza que protagoniza el MCERL son una seria llamada de atención sobre la necesidad de ahondar democráticamente en la discusión sobre cuestiones que como el mismo Puren señala son de la competencia no solamente de los expertos (si bien el autor entrecomilla el término –ver p. 64) sino de todos los actores de la enseñanza.

La entrada de la cultura en la enseñanza de FLE pone nuevamente en juego la finalidad, los medios y la posición de los actores. El cuestionamiento sobre la identidad y sobre sus fundamentos involucra personalmente a los participantes, y equilibra los roles. El conocimiento del entorno cultural, de sus conflictos y de sus oportunidades lleva a una toma de consciencia sobre el papel que cada quien desempeña en el mundo, individual o colectivamente, y de sus posibilidades de acción. Esta capacidad de transformación de la enseñanza de la cultura le confiere una dimensión educativa, que rebasa la de la simple instrucción, y que puede formularse, con Robert Galisson, como la formación de mejores seres humanos. Es necesario asumir una posición ética y profesionalmente consecuente.

Referencias

- Blancpain, Marc. (1953). Préface. En Mauger, G. (1953), *Cours de Langue et de Civilisation Françaises*. Paris: Hachette
- Boyer, Henri. (2001). L'incontournable paradigme des représentations partagées dans le traitement de la compétence culturelle en français langue étrangère. En *Ela. Études de linguistique appliquée*, 2001/3 n° 123-124, p. 333-340. Recuperado de <http://www.cairn.info/revue-ela-2001-3-page-333.htm>
- Carcedo González, Alberto. (2000). *La lengua como manifestación de otredad cultural (o convergencia intercultural)*, Espéculo. Universidad Complutense de Madrid. 2000. 16 páginas. Recuperado de www.ucm.es/info/especulo/ele/carcedo.html
- Charaudeau, Patrick. (2001). *Langue, discours et identité culturelle*. ELA. Études de linguistique appliquée, 2001/3 n° 123-124, p. 341-348
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes / MEC / Anaya. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Cultura. (s.f.). Wikipedia. Recuperado de http://es.wikipedia.org/wiki/Cultura#Definiciones_simb.C3.B3licas
- Debyser, Francis. (1973). Le rapport langue / civilisation et enseignement de la civilisation aux débutants. En *L'enseignement de la civilisation française*, Paris, Hachette.

Ducrot, O., Todorov, T. (1998). *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje* (20ª edición). México: Siglo XXI.

Enunciación (s.f.). Diccionario de términos clave de ELE. Centro Virtual Cervantes. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enunciacion.htm

Etnografía de la comunicación (s.f.). Diccionario de términos clave de ELE. Centro Virtual Cervantes. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/etnografiacomunicacion.htm

Etnolingüística (s.f.). Real Academia Española (22ª edición en línea). *Diccionario de la Lengua Española*. Recuperado de <http://lema.rae.es/drae/?val=etnoling%C3%BC%C3%ADstica>

Étude philologique moderne, L'. (s.f.). Philologie. En *Encyclopédie Larousse* en ligne. Recuperado de <http://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/philologie/79148>

Evento comunicativo (s.f.). Diccionario de términos clave de ELE. Centro Virtual Cervantes. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/eventocomunicativo.htm

Fernández Ulloa, T. (s. f.). Fundamentos lingüísticos de la Didáctica de la lengua extranjera (LE): los conceptos de lengua, de comunicación y de competencia comunicativa. En *La Didáctica de la lengua extranjera* (pp. 1-73). Recuperado de

http://www.csub.edu/~tfernandez_ulloa/spanishlinguistics/linguistica-teorias%20principales.pdf

Forestal, Chantal. (2001). *Du droit et du devoir d'une discipline à exister pour elle-même : la sage utopie d'un être de passion*. En ELA. Études de linguistique appliquée, 2001/3 n° 123-124, p. 485-490. Recuperado de <http://www.cairn.info/revue-ela-2001-3-page-485.htm>

Galisson, R. (1980). *D'hier à aujourd'hui*. Paris : Hachette.

Galisson, R. (2002). *Didactologie : de l'éducation aux langues-cultures à l'éducation par les langues-cultures*. Ela. Études de linguistique appliquée, 2002/4 no 128, p. 497-510. Recuperado de <http://www.cairn.info/revue-ela-2002-4-page-497.htm>

Gary-Prieur Marie-Noëlle. (1971). La notion de connotation(s). En: *Littérature*, N°4, 1971. Littérature. Décembre 1971. pp. 96-107. Recuperado de http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/litt_0047-4800_1971_num_4_4_2531

Lapaire, Jean-Rémi. (2003). Actes du colloque *Les contenus culturels dans l'enseignement scolaire des langues vivantes*. 4-5 décembre 2003. Direction générale de l'Enseignement scolaire - Publié le 01 décembre 2004
© Ministère de l'Éducation nationale. Francia. Recuperado de <http://eduscol.education.fr/cid55620/enseigner-la-grammaire-d-une-langue-etrangere-lire-la-culture-derriere-les-formes-et-les-structures.html#pied4>

Lengua (s.f.). Real Academia Española (22ª edición en línea). *Diccionario de la Lengua Española*. Recuperado de <http://lema.rae.es/drae/?val=lengua>

Lenguaje (s.f.). Real Academia Española (22ª edición en línea). *Diccionario de la Lengua Española*. Recuperado de <http://lema.rae.es/drae/?val=lenguaje>

Maturana, H., Varela, F. (1999). *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del conocimiento humano*. Col. Debate Pensamiento. Madrid: Editorial Debate, S. A.

Monclús E., Antonio. (2004). Cultura y choque de modelos culturales. En *Educación y cruce de culturas* (pp. 78-143). México: FCE.

Moreno, Concha. (s.f.). Estereotipo. Recuperado de <http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/12.Estereotipo.pdf>

Porcher, Louis. (1994). *L'enseignement de la civilisation*. En *Revue Française de Pédagogie*, n° 108, juillet - août-septembre 1994, p. 5-12.

Porcher, Louis. (1995). Les politiques linguistiques. *Les Cahiers de l'ASDIFLE* (n° 7), pp. 10-27. Vuelto a publicar en el sitio de la ASDIFLE: <http://www.asdifle.org/>

Pottier, Bernard. (1970). Le domaine de l'ethnolinguistique. In: *Langages*, 5e année, n° 18. . L'ethnolinguistique. pp. 3-11. doi : 10.3406/l gge.1970.2024
Recuperado de http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge_0458-726x_1970_num_5_18_2024

Puren, Christian. (2002). *Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle*. Recuperado de <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2002b/>

Puren, Christian. (2009). *Entre l'approche communicative et la perspective actionnelle, quoi de neuf ?* En Abdelgaber Sylvie, Médioni Maria-Alice (dir.) *Les Cahiers*

Pédagogiques, Enseigner les langues vivantes avec le Cadre Européen. pp.87-91. CRAP, 189 p. Collection des hors-série numériques – N°18. Puesta en línea en formato pdf septiembre 2009. Recuperado de <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2009a/>

Puren, Christian. (2012). *Compte rendu de lecture Maurer Bruno, Enseignement des langues et construction européenne. Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*. Paris : Éditions des archives contemporaines, 2011, 156 p. ... *et de relectures personnelles*. Recuperado de <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2012a/>

Richards, C. J., Platt, J., Platt, H. (1997). *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas*. Barcelona: Editorial Ariel, S. A.

Richer, Jean-Jacques. (2012). *Méthodologies du FLE*. 16D361-1, Université de Bourgogne. C.F.O.A.D. « La Passerelle ».

Saussure, Ferdinand de. (1945). *Curso de Lingüística General*. Buenos Aires: Editorial Losada. Libera los libros. Edición digital. Recuperado de <http://www.uruguaypiensa.org.uy/andocasociado.aspx?275,758>

Science des documents écrits, La. (s.f.). Philologie. En *Encyclopédie Larousse* en ligne. Recuperado de <http://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/philologie/79148>

Sociolingüística (s.f.). Diccionario de términos clave de ELE. Centro Virtual Cervantes. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/sociolinguistica.htm

Tylor, Edward B. (1871). La ciencia de la cultura. En Kahn, J. S., comp. (1995). *El concepto de cultura*. Barcelona: Anagrama.

Variación lingüística (s.f.). Diccionario de términos clave de ELE. Centro Virtual Cervantes. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/variacionlinguistica.htm

Virasolvit, Josette. (2012). *Introduction à l'anthropologie culturelle : langue, littérature et civilisation en classe de FLE*. 16D361-2. Université de Bourgogne. C.F.O.A.D. « La Passerelle ».

ANEXO ÚNICO

ANÁLISIS DE CONTENIDOS CULTURALES

del MÓDULO 1 de LATITUDES 1 Manual de Francés Lengua Extranjera

El manual del que se toma el primer módulo para el análisis de contenidos culturales es *Latitudes 1*, de Régine Mérieux e Yves Loiseau (2008), Editorial Didier, Paris. Cubre el nivel A1/A2 previsto por el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCERL).

El módulo 1, *Parler de soi*, contiene tres unidades de aprendizaje: 1. *Salut !* ; 2. *Enchanté !* ; 3. *J'adore !* Es la unidad que introduce el material pedagógico completo y presenta las situaciones y las estructuras básicas de una interacción que requiere saludar, presentarse y hablar de los gustos y aficiones personales.

Latitudes 1 se sitúa en la perspectiva comunicativa, que persigue la conjugación de la competencia lingüística y de la competencia de comunicación, entendida como la capacidad de utilizar la lengua adecuadamente según los diferentes contextos socioculturales. Integra el concepto de “tâche”, tarea o proyecto, en adecuación con las perspectivas didácticas más recientes en FLE, que resume el MCERL. Entre lo más significativo se encuentra la preocupación por la dimensión social y cultural de la enseñanza – aprendizaje de lenguas extranjeras y que se perfilan en la implementación de las competencias sociolingüística, cultural e intercultural. (Richer, 2013)

I. Identificación de la concepción de la cultura y de su importancia en la enseñanza – aprendizaje de FLE

El *avant-propos* de Latitudes 1 plantea explícitamente su adhesión a los principios del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL), entre otros respecto de su apertura a la pluralidad de lenguas y de culturas (§ 2).

Propone la realización de “tâches” en contextos reales de la vida en sociedad, para los cuales se prevé la adquisición de saberes comunicativos, lingüísticos y culturales (§ 4).

Invita al estudiante a simular escenas de la vida cotidiana y a realizar tareas en relación con su vida social (§ 5).

Cada unidad propone la adquisición de elementos lingüísticos y culturales que podrá aplicar en el resto de sus actividades. La “tâche” se concibe como una actividad que involucra al estudiante en actividades de comunicación en contextos reales (§ 7).

Además de los contenidos culturales contemplados en el propio desarrollo de las actividades y tareas, según se desprende de la explicitación de los objetivos respectivos identificados en su *avant-propos*, cada unidad del módulo incluye la rúbrica *Découvertes socioculturelles*, de contenido temático. Para el módulo 1 los temas son respectivamente: *En France et ailleurs; L’Europe; La famille en France*.

II. Identificación cuantitativa de contenidos culturales

De acuerdo al conjunto de criterios (anexo 1) para interpretar la frecuencia de los contenidos culturales de la unidad, es posible establecer:

1. Preeminencia de contenidos que refieren el contexto
 - social (10), con tratamiento particular de las relaciones entre personas de la clase media francesa: jóvenes, profesionistas. Especial tratamiento de la fórmula de cortesía tu / vous en situaciones formales.

 - composición étnica (7): referencia a diferentes nacionalidades.

2. Preeminencia de contenidos que refieren a las convenciones sociales, en relación inmediata con el punto 1, con tratamiento uniforme de formas de saludo, frases coloquiales, formas de expresión y normas de cortesía.

3. Referencias intermitentes a costumbres familiares (salvo en la parte dedicada a la familia, con mayor número de referencias), de la alimentación y del empleo del tiempo libre.

La preeminencia de los contenidos en referencia al contexto, aquí social, y a las convenciones sociales se explica por la intención general de presentar y tratar los elementos necesarios para la comunicación de carácter elemental antes descrita.

Las actividades a lo largo de las tres unidades presentan contextos comunicativos de esta índole y desarrollan posteriormente ejercicios para utilizar estructuras lingüísticas acordes con cada situación.

Los materiales que se pueden identificar como auténticos corresponden a los utilizados en la sección *Découvertes...* con fotos de monumentos, sitios, etc., que se proponen para “descubrir”. Hay un equilibrio entre materiales de texto y materiales gráficos; todos parecen preparados para las actividades, incluso los fotográficos, aunque no hay elementos en el manual para confirmar esto último.

III. Valor cualitativo de los contenidos culturales

El contenido cultural presentado a lo largo de cada unidad es coherente con la determinación global de relacionar contextos de comunicación posibles en la realidad social y cultural, en este caso francesa, con las estructuras lingüísticas que mejor les corresponden.

El título de cada módulo es en sí mismo un “acte de parole” que resume el objetivo general por desarrollar a partir de la presentación del contexto de comunicación, en general diálogos, en un primer momento muy simples (unidad 1) y gradualmente más complejos (unidad 2 y 3), y actividades subsecuentes donde se descubren y se reutilizan las diferentes realizaciones lingüísticas posibles para esta intención de comunicación (acte de parole).

Así, *Parler de soi* es el acte de parole para la realización del cual las tres unidades a lo largo de sus diferentes actividades proporcionarán “savoirs et savoir-faire communicatifs, linguistiques et culturels” (*Latitudes, avant-propos*).

Por ejemplo, para *Saluer*, objetivo comunicativo de la primera unidad, encontramos una serie de fotos de personas que se saludan y a las que hay que asociar un diálogo que les corresponde, en audio en un primer momento. Se espera que el estudiante reconozca por múltiples indicios si el saludo es formal, familiar o *muy* familiar (tono de voz, de la comunicación, Madame, Monsieur, etc.) y pueda relacionarlos con las fotos que a su vez representan personas vestidas formalmente, o estudiantes en jeans; se encuentran en una oficina, o en la calle; se estrechan la mano pero conservan una distancia, o se abrazan y se dan un beso para saludar...

La misma actividad de relación de contextos se realiza después con los mismos diálogos, esta vez escritos, donde se podrá observar con mayor detenimiento las formas *Ça va? Salut !, Tu vas bien?* que se podrá contrastar con *Vous allez bien? Monsieur... s'il vous plaît*, y los contextos a los que corresponden según las imágenes.

Encontramos así coherencia con lo anunciado en el prefacio, los elementos lingüísticos están en relación adecuada con su contexto social y cultural de utilización.

Respecto de la rúbrica “tâche finale” y la intención de que ésta rebase el contexto de la clase y revista la forma de una acción en un contexto social real que pueda significar un contacto auténtico entre culturas *Latitudes* parece quedar por debajo de los objetivos anunciados:

La *tâche*, qui permet d’actualiser la compétence de communication du locuteur (car la compétence est virtuelle et ne s’appréhende qu’à travers une activité réalisée), se présente comme un faire social qui ne se limite pas au langagier (...) (Richer, 2012)

Las actividades presentadas como “tâches” en este módulo introductorio del método son por ejemplo, para la unidad 3: *Vous allez travailler six mois au Canada. Le soir, vous allez dans une école pour apprendre le français. Vous arrivez dans la classe et votre professeur vous demande de vous présenter. Vous donnez votre nom et votre prénom (...).*

Vemos que el concepto esencial de actuación social queda solamente anunciado en la rúbrica y que la ejecución corresponde todo lo más a un “jeu de rôle” elaborado, a una simulación que no pone en juego ninguna acción verdadera del estudiante de carácter social.

Finalmente, respecto de las páginas dedicadas explícitamente al tratamiento de contenidos culturales, bajo la rúbrica *Découvertes socioculturelles*, encontramos en las dos primeras unidades una presentación de lugares, monumentos, sitios históricos,

nombres de países y capitales; de los países francófonos y de los territorios franceses fuera de Francia.

Se trata esencialmente de una presentación, con actividades de relación de contenidos (países y capitales, por ejemplo) y con actividades que retoman estructuras ya abordadas: acordar el femenino de las nacionalidades, por ejemplo.

Los contenidos culturales abordados así sirven solamente como ilustración para la continuación de las actividades lingüísticas, no son abordados en sí mismos ni suponen ningún tipo de invitación al análisis o a la reflexión sobre las diferencias entre culturas.

La unidad 3 propone dos páginas sobre *La famille en France* que proporciona estadísticas sobre el matrimonio, el divorcio, el número de nacimientos, etc. en una intención evidente de abordar esta parte de la realidad social con ayuda de índices sociológicos. Sin embargo, las actividades retoman contenidos lingüísticos ya abordados, por lo que nuevamente nos encontramos con que los contenidos culturales sirven de fondo para un ejercicio lingüístico.

Por otra parte, podemos preguntarnos si “la familia” de la que se habla es la familia francesa o un tipo de familia francesa, por ejemplo la de la clase media acomodada, como revelan las fotografías y algunos de las estadísticas, lo que nos hace pensar en una visión globalizante de la realidad francesa, que puede ignorar diferencias importantes.

Estas páginas incluyen una actividad “et vous?”. El estudiante es invitado a comparar diferentes cuestiones sobre las relaciones de pareja y los cambios que se viven al respecto en la actualidad en Francia con las de su país. Se brinda aquí finalmente el espacio para señalar las diferencias entre costumbres, valores, cuestionamientos sobre los cambios en las formas de vida en pareja y para reflexionar sobre ellos.

Podemos concluir que Latitudes es coherente con los objetivos de contenido cultural anunciados en su prefacio de una manera parcial, especialmente en el tratamiento de la “tâche”, que se ve reducida a un “jeu de rôles” y en el uso de contenidos culturales como un soporte más para la realización de actividades lingüísticas.

Material consultado

Cano Marín, Ma. Victoria (2009). Análisis de los contenidos socioculturales y sociolingüísticos de seis manuales de ELE editados en Francia. Memoria de investigación Master en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Universidad Alcalá de Henares.194p. Disponible en:

http://www.liceus.com/bonos/docobj2004/Z88X71RMemoria_Victoria%20Cano.pdf

Richer, Jean-Jacques. (2012). *Méthodologies du FLE*. 16D361-1, Université de Bourgogne. C.F.O.A.D. « La Passerelle ».

Anexo 1 Matriz de concentración de contenidos culturales

Latitudes 1, Module 1

CONTEXTO	Referente o contenido	Cantidad de referentes	Formato texto	Formato imagen (fotos/dibujos)	Uso de documentos auténticos	Diversidad (país/región/comunidad)	Observaciones
	Geográfico	2		x	x		
	Histórico	2		x	x		
	Político						
	Religioso						
	Sistema educativo						
	Sistema monetario y financiero						
	Atractivos turísticos						
	Económico	2					
	Composición étnica	7				x	
	Composición social	10	X	x		Clase media, jóvenes, profesionistas	
CONTEXT O	Referente o contenido	Cantidad de referentes	Formato texto	Formato imagen (fotos/dibujos)	Uso de documentos auténticos	Diversidad (país/región/comunidad)	Observaciones
	Geográfico	2		x	x		

	Histórico	2		x	x		
	Político						
	Religioso						
	Sistema educativo						
	Sistema monetario y financiero						
	Atractivos turísticos						
	Económico	2					
	Composición étnica	7				x	
	Composición social	10	X	x			Clase media, jóvenes, profesionistas

HÁBITOS Y COSTUMBRES	Referente o contenido	Cantidad	Formato texto	Formato imagen (fotos/dibujos)	Uso de documentos auténticos	Diversidad (país/región/comunidad)	Observaciones
	Festividades						
	Asociadas al nacimiento y la muerte						
	Asociadas al matrimonio o la vida en pareja	4	x	x	x		
	Asociadas a la	4	x	x			

	familia						
	Valores						
	Alimentación	2	x				
	Recreación						
	Diversión y esparcimiento	4	x				
	Diferencia y relaciones entre géneros	1	x				
	Convivencia cívica						

	Referente o contenido	Cantidad de referentes	Texto	Imagen (real/dibujo)	Uso de documentos auténticos	Diversidad (país/ región/ comunidad)	Observaciones
CONVENCIONES SOCIALES	Formas de saludo y despedida	6	x	x		Clase media, jóvenes, profesionistas	
	Frases coloquiales	6	x			“	
	Formas de expresión	8	x			“	
	Normas de cortesía	6	x	x		“	

EXPRESIÓN Y CREACIÓN	Referente o contenido	Cantidad	Texto	Imagen (real/dibujo)	Uso de documentos auténticos	Diversidad (país/ región/ comunidad)	Observaciones

Literatura y escritores						
Arquitectura, monumentos, etc.						
Artes (pintura, escultura)						
Lenguas y variantes dialectales.						
Cinematografía						
Producción científica						
Museos y espacios de difusión						
Gastronomía						
Deporte	2	x	x	x		
Fiestas populares y religiosas						
Comics						