



ENTREVISTA

Salomé Gómez Pérez,
Humberto Márquez
Estrada
Universidad de
Guadalajara

Recibido: 09/03/2016
Aceptado: 25/05/2016

VERBUM ET LINGUA

NÚM. 7
ENERO / JUNIO 2016
ISSN 2007-7319

Una mirada a la Perspectiva Accional. Entrevista al Doctor Christian Puren



Entrevista a Christian Puren: Profesor emérito de la Universidad de Saint-Étienne, Francia.

Teórico de talla mundial, reconocido por sus modelizaciones en didáctica de las lenguas-culturas dirigidas tanto a profesores como a investigadores de este campo. Sus libros, artículos, y ensayos consultables -en francés y en español- descargables en su sitio personal <http://www.christianpuren.com/> son una referencia obligada. Entre su vasta producción se encuentran libros fundacionales como la *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues* (1988) o su ensayo *La didactique des langues à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme* (1994). El Doctor Christian Puren ha recibido múltiples reconocimientos tales como Profesor emérito de la Universidad de Saint-Etienne (Francia); Presidente de Honor de la Asociación Francesa de Profesores de Lenguas Vivas; igualmente forma parte de comités científicos de varias revistas francesas y extranjeras especializadas en didáctica de las lenguas-culturas.

La siguiente entrevista resulta de su visita a la Alianza Francesa y a la Universidad de Guadalajara en diciembre 2015.

1. Usted es, tal vez, quien más ha escrito sobre la Perspectiva Accional (en adelante PA). ¿Cómo fue el proceso para construir este andamiaje complejo, considerando todo lo que esto implica?

Lo que suscitó en mí la necesidad y la motivación para iniciar este proceso, fueron dos cosas:

- (a) el hecho de que la nueva situación de referencia y el nuevo objetivo de referencia (la formación de un actor social en una sociedad multilingüe y multicultural) exigía completar las nuevas

configuraciones correspondientes¹ con conceptos y propuestas metodológicas ausentes en el MCERL.

- (b) el hecho de que hacía mucho tiempo (antes de la publicación del MCERL) que la configuración enfoque comunicativo-enfoque intercultural me dejaba insatisfecho, ante todo porque era dominante y pretendía ser la respuesta única a la problemática de la enseñanza-aprendizaje para todos los públicos, objetivos y entornos, lo que forzosamente supone simplificar la complejidad.

2. Reconocemos en la PA aportes pragmatistas, como los propuestos por Dewey ¿De qué otros autores es tributario? Por otro lado, ¿qué otras grandes líneas de pensamiento han intervenido en la edificación de esta perspectiva?

El primer artículo en el que defendiendo la idea de que la nueva situación de referencia y el nuevo objetivo de referencia (cf. supra punto 1) exigen la elaboración didáctica² de dos

¹ Esas dos configuraciones son las que corresponden al vivir juntos y al trabajar juntos en ese tipo de sociedad. Sobre el concepto de "configuración didáctica" cf. el documento "Evolución histórica de las configuraciones didácticas (modelo) y las referencias bibliográficas que propone: www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/029-es/.

² "Didáctica", aquí, en el sentido global de la palabra, o sea, en mi terminología, a la vez "metodológico", "didáctico" (en el sentido limitado de la palabra) y "didactológico". Cf. (en francés) el curso en línea «La didactique des langues-cultures comme domaine de recherche», parte 1, «Les trois perspectives constitutives de la didactique des langues-cultures étrangères», www.christianpuren.com/cours-la-dlc-

nuevas configuraciones), se titula "Perspectivas lingüísticas y perspectivas culturales en didáctica de las lenguas-culturas: hacia una perspectiva co-accional" (www.christianpuren.com/mes-travaux/2002b-es/). Pongo en él como epígrafes las citas de dos autores franceses, Henri WALLON y Paul LANGEVIN, quienes han desarrollado, a partir de muchos pedagogos en muchos países, la idea fundamental de la pedagogía moderna, a saber que no hay aprendizaje sin actividad propia del alumno. También cito a los sociólogos Émile DURKHEIM y Edgard MORIN, siendo este último más conocido ahora, y con razón, como filósofo. En cuanto a la elaboración metodológica de la perspectiva accional, me he basado sencillamente en el principio fundamental de la didáctica de las lenguas-culturas, que recuerdo en este artículo, el de la homología máxima fines-medios. Aplicado a la perspectiva accional, este principio lleva a definir la acción social como actividad de referencia del alumno, y por lo tanto orienta desde el principio hacia la pedagogía de proyectos, conocida en Francia sobre todo por su promotor inicial en la enseñanza escolar, Célestin FREINET.

3. Para Benveniste (1966: 131), como para otros lingüistas, la efectividad de la lengua pasa por su realización en el discurso ¿Cree usted que este enfoque subyace en la PA y por consiguiente debería estar presente en la mente de los profesores que practican la PA? Sí: las interacciones entre los alumnos y su producción final movilizan a priori fuertemente el discurso, ya que ellos se deben

comme-domaine-de-recherche/dossier-n-1-les-3-perspectives-constitutives-de-la-dlc/.

implicar personalmente y colectivamente en su acción. La perspectiva accional, en cuanto a las descripciones lingüísticas (o a las “gramáticas”, en el sentido que le da Chomsky a ese concepto), implica también preferentemente los “géneros de textos” (en el sentido de Bronckart, más que de Adam), ya que un “género de texto” corresponde precisamente a la inscripción de la perspectiva accional del autor en el texto, o sea a lo que quiere hacer socialmente con él.

4. En los 9 «criterios de modificaciones de los contenidos y de la metodología de un manual» usted establece acciones que justamente tienen tal importancia, cada una y aun más en su conjunto, que nos gustaría saber ¿qué tan pertinente cree Usted que sería que cada equipo de profesores/ especialistas concibiera un manual adaptado a sus respectivas necesidades contextuales? Ustedes se refieren, supongo, a mi artículo titulado “Manuales de lengua y formación de los profesores”, documento 1, “Referencial de calidad para los manuales de FLE y sus usos” (www.christianpuren.com/mes-travaux/2015e-es/). Esta es una primera estrategia posible. Una segunda consistiría en acompañar al manual –forzosamente limitado en cuanto a variedad didáctica y metodológica– con una guía pedagógica muy desarrollada, en la que se propondrían muchas variantes entre las que el profesor podría escoger, o que podría combinar en función de su contexto. Una tercera estrategia consistiría en explotar sistemáticamente las potencialidades de las tecnologías numéricas (cf. mi artículo en francés “Technologies éducatives et perspective actionnelle: quel avenir pour les manuels de langue ?”,

www.christianpuren.com/mes-travaux/2013k). Y una cuarta estrategia es la que sugiero en el documento 2 de esta referencia bibliográfica, “Escala de los niveles de competencia del profesor en el uso de su manual“, que consiste en formar a los profesores, desde el principio, en el uso complejo de los manuales. Creo que a cada equipo de profesores/ especialistas le correspondería ver qué estrategia, o, sin duda, qué combinación de entre estas cuatro estrategias, convendría más a su contexto.

5. Cuando se reproducen modelos lingüísticos-culturales existe una fluctuación de la simetría en los conocimientos, entre profesores nativos y no nativos en situación exolingüe. A ese respecto ¿piensa usted que la simetría que se logra, es deseable que se logre, o que sería más realista pretender desarrollar mecanismos de amortiguación dinámicos (p. e. establecimiento de cierta contractualidad ante la +/- asimetría natural entre los sujetos sociales al momento de problematizar, de decidir y de resolver)? Hace tiempo escribí que toda evaluación moderna, en la enseñanza escolar, no puede hacerse sin contrato explícito definido anteriormente entre los alumnos y el profesor (cf. “La problemática de la evaluación en la didáctica escolar de las lenguas”, www.christianpuren.com/mes-travaux/2015e-es/). Desde el principio de mi elaboración de la perspectiva accional, también considero, al igual que los especialistas de la pedagogía de proyectos, que esta pedagogía se tiene que combinar, para poder ser aplicada en el terreno, con la pedagogía de grupo, la “pedagogie différenciée” (“Pedagogía diferenciada”, en español) y la

pedagogía de contrato. El contrato establecido entre el profesor y los alumnos tiene que diferenciar entre los elementos que se eliminarían desde el principio (porque los alumnos los considerarían como opuestos a sus valores o a su cultura colectiva de aprendizaje, por ejemplo), los elementos que el profesor considera imprescindibles (porque corresponden a sus propios valores y su cultura de enseñanza), los elementos que se definirían como compromisos estables entre el profesor y los alumnos, y por fin los elementos que el introduciría y a los que los alumnos tendrían que formarse progresivamente.

Ahora bien, pienso que siempre debe existir cierta “tensión” entre el proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje, ya que es necesaria para mantener su dinamismo. Esta es una idea que ya formuló hace tiempo, en un artículo publicado en 1992³, el didacta suizo muy conocido en la didáctica del francés lengua extranjera, René RICHTERICH, en un párrafo de ese artículo titulado “Une discipline de la tension”:

Tiene que existir una tensión constante entre el acto de enseñanza y el de aprendizaje. [...] por tal razón la tensión entre acto de enseñanza y acto de aprendizaje está constantemente sujeta a una negociación entre docente y aprendiz [...] (p.41)⁴

³ Richterich René, «Créer d'autres espaces et d'autres temps...», *Le Français dans le monde* n° 252, octubre, pp. 41-46.

⁴ *Il doit exister une tension constante entre l'acte d'enseignement et celui d'apprentissage. [...] C'est la raison pour laquelle la tension entre*

6. ¿Cómo cohabita la PA, considerando la amplitud, la inmediatez y la cotidianeidad de su impacto, con una sociedad poco democrática?

Cohabita muy mal, si efectivamente el profesor quiere respetar y que los alumnos respeten los valores de la PA en su clase... Este es otro ejemplo de esa “asimetría” de la que ustedes han hablado más arriba. Pero toda situación pedagógica, por definición, supone una asimetría entre el pedagogo y el alumno: es la que existe entre por una parte el niño que llega por primera vez en la escuela, con su educación únicamente familiar y todo lo esto conlleva, y por otra parte el proyecto educativo de toda institución escolar.

7. ¿Cuáles serían los mayores desafíos a los que se enfrentaría un profesor de LE, lejano del modelo accional tanto en su formación como en su práctica, al pretender adoptar dicho modelo?

La respuesta a esta pregunta es múltiple, porque depende del modelo que sigue ese profesor en su práctica actual. En un seminario de tres semanas que impartí hace poco tiempo en Argelia para inspectores de las lenguas enseñadas allí, tanto maternas (árabe y tamazight) como extranjeras (francés, inglés, español y alemán), me di cuenta que de hecho yo había elaborado mi concepción de la PA, sin darme cuenta de ello, en base al postulado de que los profesores estaban formados al enfoque comunicativo y lo aplicaban: la PA, en efecto, integra naturalmente el enfoque comunicativo como

acte d'enseignement et acte d'apprentissage est constamment soumise à une négociation entre enseignant et apprenant [...]. (p. 41).

herramienta del trabajo colectivo de los alumnos.

Los tres problemas más difíciles de resolver para esos profesores “comunicativistas” son los siguientes:

- 1) Como lo exige la PA, pasar de la comunicación como medio y objetivo, a la comunicación sólo como medio, lo que supone concretamente, por ejemplo, no terminar las tareas finales de las unidades didácticas con una actividad comunicativa (informando cada grupo a la clase entera sobre su trabajo y producción), sino con una producción o por lo menos una decisión colectiva.
- 2) Como lo exige también la PA integrar la noción de “co-cultura”, lo que supone abordar la cultura antes de la tarea final: en una unidad sobre la visita a un sitio histórico, por ejemplo, los alumnos tendrán que trabajar sobre las diferentes maneras de realizar esa acción en la sociedad: visitas de tipo educacional, turístico, familiar, arqueológico, histórico, etc., decidir en cada grupo qué tipo de visita van a escoger, e investigar sobre lo que implica a nivel de la preparación, realización y eventual difusión de su trabajo.
- 3) Como lo exige tanto la PA como el enfoque multilingüe, también introducido en el MCERL, tener en cuenta el nuevo estatuto y las nuevas funciones de la L1 en una clase de L2 (cf. www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/033/).

En cuanto a los profesores no formados a este enfoque comunicativo, porque siguen aplicando la llamada “metodolo-

gía activa” (basada fundamentalmente en el comentario escolar de documentos auténticos en el que los alumnos no hablan *entre sí*, sino hablan *sobre* los documentos dirigiéndose exclusivamente al profesor), el desafío al que se enfrentan ellos es mayor, pues consiste en formarse a tres nuevos enfoques a la vez...

8. Si una de las palabras clave de la PA es el *proyecto colectivo* a través del cual el grupo-clase realiza acciones, ¿qué lugar queda para individuo-estudiante que por razones diversas, se ausenta de la clase con cierta frecuencia y que no participa regularmente en la co-construcción de la tarea colectiva? Es el mismo lugar en el que queda un sindicalista, un miembro de un partido político o de una asociación, cuando llega a una reunión después de que se tomó unas decisiones importantes en su ausencia... No doy esta respuesta para “escurrir el bulto”, como se dice. Para el ausente, es un entrenamiento a una cualidad esperada de un actor social responsable, que es saber respetar las decisiones colectivas. Para los demás alumnos, puede ser una ocasión de entrenar la solidaridad y un buen pretexto para generar una situación de comunicación natural en clase, al informar, explicar y justificar las decisiones tomadas cuando estuvo ausente su camarada.

9. ¿Qué consecuencias tiene en los resultados el hecho de que un docente entienda la PA como una ruptura respecto al Enfoque Comunicativo, o que por el contrario, vea estos dos enfoques como un mismo paradigma?

Para mí, desde la perspectiva de lo que llamo la “didáctica compleja de las len-

guas-culturas”,⁵ es indispensable considerar las dos orientaciones metodológicas a la vez como opuestas y complementarias: lo explico y justifico en un artículo (sólo en francés, de momento) “Approche communicative et perspective actionnelle, deux organismes méthodologiques génétiquement opposés... et complémentaires”(www.christianpuren.com/mes-travaux/2003b-es/). La idea fundamental de esta didáctica es que, por ser compleja la práctica conjunta de enseñanza-aprendizaje, la capacidad de

un profesor de gestionarla lo mejor posible consiste en disponer de una variedad máxima de respuestas a cada una de las numerosas problemáticas a las que está confrontado. Como lo digo y repito siempre que tengo la oportunidad de hacerlo: “el único método malo el método único”, y esto vale también para la PA, que no debe en absoluto reemplazar las diferentes orientaciones metodológicas vigentes (el enfoque comunicativo... y los demás!)⁶, sino enriquecerlas.

⁵ Cf. “Por una didáctica comparada de las lenguas-culturas”, www.christianpuren.com/mes-travaux/2003b-es/.

⁶ Ver “Evolución histórica de las configuraciones didácticas (modelo)” (www.christianpuren.com/

[bibliotheque-de-travail/029-es/](http://www.christianpuren.com/bibliotheque-de-travail/029-es/)), y “Los diferentes objetivos posibles de una educación lingüística y cultural” (www.christianpuren.com/bibliotheque-de-travail/052-es/).