

El enfoque intercultural como principio didáctico y pedagógico estructurante de la enseñanza/aprendizaje de la pluralidad lingüística

Philippe Blanchet

Centre de Recherche sur la Diversité Linguistique de la Francophonie (EA 3207)
Université Rennes 2 Haute Bretagne - France

Traducción : *Patricio Moreno F.*

El enfoque intercultural se desarrolla mediante la adopción de una “postura intelectual” (cierta manera de ver las cosas) y, a la vez, la aplicación de principios metodológicos en los procesos didácticos y pedagógicos (cierta manera de vivir las cosas). Para mí, la noción de interculturalidad remite, más que a una teoría abstracta, a una metodología, a ciertos principios de acción. Esa es la razón por la que prefiero el término de enfoque intercultural.

Elementos de definición

La idea que sustenta este enfoque es fijar el interés en lo que sucede concretamente en una interacción entre interlocutores que, al menos parcialmente, pertenecen a comunidades culturales diferentes y, por lo tanto, son portadores de esquemas culturales diferentes, aun cuando se comuniquen en una lengua que (en apariencia) comparten. Se trata pues de prevenir, identificar o regular malentendidos y dificultades de la comunicación, las que se originan en diferencias en los esquemas interpretativos e incluso en los prejuicios (estereotipos, etc.). En este marco de referencia, se opta por una ética personal y una deontología profesional que den pleno reconocimiento a la alteridad, a la diferencia, y la integren en los procesos de enseñanza, a la vez como objeto de aprendizaje y como medio de relación pedagógica.

La enseñanza/aprendizaje de lenguas y culturas “otras” (término más adecuado que “extranjeras”, que aparece como simplista y connotado, cf. Blanchet 1998) asume la misión de ir más allá del objeto lengua/cultura, para participar en una educación general que promueva el respeto mutuo mediante la mutua comprensión.

Desde hace varias décadas, hay amplio acuerdo para aceptar la necesidad de integrar una fuerte dimensión cultural en la enseñanza de las lenguas, cuya finalidad es posibilitar la comunicación activa con locutores de la lengua que se aprende y, en particular, en situaciones de uso cotidiano (en otro país). Es la opción llamada “comunicativa”, muy mayoritaria en nuestros días. Sin embargo, en la vida diaria, no es posible comunicar si no se activan algunas competencias culturales y, por ello, todos los métodos han desarrollado este aspecto de una u otra manera, aunque a menudo se reduzca a capítulos de “civilización”.

Se puede agregar, a manera de profundización, que no es posible disociar la lengua de la cultura, pues son, según el decir de E. Benveniste, “las dos caras de la misma moneda”. En efecto, según los arbitrios de sus léxicos, sus sintaxis, sus idiotismos, toda

lengua lleva en sí y transmite esquemas culturales de uno o varios grupos que la hablan. Ofrece “versiones del mundo” específicas, diferentes de las que ofrecen otras lenguas (lo que explica la no correspondencia unívoca entre los términos de lenguas diferentes). A la inversa, toda cultura impone prácticas lingüísticas, ya se trate por ejemplo del fondo histórico del léxico, de las expresiones, de los géneros discursivos, o se trate de las convenciones colectivas de uso de las lenguas (reglas de los turnos de habla, enunciados ritualizados, connotaciones de las variedades y “registros” de lengua, etc.).

Una cultura es un conjunto de esquemas interpretativos, es decir un conjunto de datos, principios y convenciones que guían las conductas de los actores sociales y que constituyen el filtro de análisis según el cual se interpretan las conductas de los otros (incluyendo en las *conductas* a los actos verbales, es decir a las prácticas lingüísticas y a los mensajes). Esta definición considera a la cultura como conocimiento, pero le agrega una dimensión concreta y activa, poniendo el acento en la funcionalidad de la cultura que se despliegan en las interacciones.

Una identidad (cultural, en este caso) es un sentimiento de pertenencia colectiva (es decir, de pertenencia a un grupo), consciente de lo que atañe al individuo y al grupo, reconocida por el grupo y, desde el exterior, por otros grupos (en una relación de distinción mutua). La identidad se da sólo si se desea, se acepta y se asume. Una identidad es un proceso en construcción y evolución constantes, siempre abierto y adaptable, que no fija frontera estanca entre los grupos, cuyas características identificadoras (en particular, culturales) se traslapan. Se manifiesta con índices emblemáticos, especialmente pero no únicamente lingüísticos. Por último, cada individuo y cada grupo son siempre sujetos de pertenencias múltiples, de identidades múltiples, que se traslapan o superponen parcialmente, en un conjunto complejo y matizado. Por lo demás, no necesariamente va a haber correspondencia exclusiva y total entre identidad cultural e identidad lingüística, aun cuando la mayor parte de las diferencias culturales se manifiesten en diferencias lingüísticas (entre lenguas diversas o variedades diversas de una misma lengua).

La aparición del enfoque intercultural en la historia

Históricamente, el interés por la diversidad lingüística y cultural se despertó cuando se acentuaron los flujos de poblaciones emigrantes, después de la segunda guerra mundial. El problema se planteó particularmente en Europa y en los Estados Unidos: ¿cómo hacer frente a la pluralidad de “etnias”, culturas y lenguas?

El manejo de la heterogeneidad étnica y cultural se trató, en un primer momento, según un modelo “rigurosamente mono-cultural” (De Carlo, M., 1998 : 37), intentando borrar las culturas “minoritarias” en beneficio de una única lengua-cultura dominante, a objeto de garantizar una buena “integración” (en los hechos, más bien una *asimilación*). Enseguida, se tomó una orientación hacia un “modelo de integración”, preconizando el mantenimiento y la valorización de la identidad lingüística y cultural de los individuos (lo que explica los conceptos de cultura receptora / cultura de origen). Esta modalidad suponía que las culturas y las identidades se consideraban separadas unas de otras y se yuxtaponían en una óptica *multicultural*. Por último, evolucionó la perspectiva y se orientó hacia un manejo verdaderamente *intercultural*, que toma en cuenta el inevitable mestizaje que se genera en todo contacto cultural. En efecto, el concepto de interculturalidad pone el acento no sólo en el contacto cultural sino también en la interpenetración, el mestizaje de las culturas y, por ende, de las lenguas, por lo que este enfoque se vincula directamente con la noción de competencia plurilingüe desarrollada especialmente por influencia de D. Coste et V. Castellotti (Coste, Moore y Zarate, 1997 ; Castellotti 2001 ; Castellotti y Py 2002).

Este concepto nos lleva a considerar también los contactos de culturas en situaciones diferentes a los desplazamientos de poblaciones: las culturas entran en contacto en las situaciones de aprendizaje. Enseñar/aprender la lengua del Otro equivale a verse

enfrentado a su cultura y a transformar por reciprocidad su propia identidad lingüística y cultural.

Esta breve mirada a la evolución del concepto envuelve también a los métodos de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras: de métodos basados en la idea de supremacía de una “civilización” – y, por lo tanto, de una lengua – se pasa primero a una orientación multicultural, que utiliza la diversidad cultural y lingüística como medio de aprendizaje, y, luego, a una orientación intercultural, que toma como objeto de aprendizaje la construcción de una intercultura de contactos.

Cambio de lengua y cambio de identidad

Si bien la identidad lingüística no es más que un componente de las identidades individuales y colectivas, hay que admitir que los actos comunicativos constituyen el núcleo de los procesos de identificación, en tanto adscriben al sujeto hablante en ciertas redes de interacciones. La lengua es, pues, algo más que el “vehículo” de una identidad: al permitir el advenimiento del “yo-sujeto” en la esfera social, tiene una participación íntima en la construcción de la identidad del sujeto individual. Además, en su condición de objeto social compartido, constituye una dimensión específica de la identidad colectiva. Identificación y afirmación de la identidad pasan por actos de lenguaje, en particular los “actos de identidad” (Le Page y Tabouret-Keller, 1985).

Al igual que otros recursos a los que se recurre en las dinámicas de identificación, las lenguas son, a la vez, invariación (relativa, a escala individual) y variación (a escala de comunidades, en el tiempo y el espacio), permanente (relativa, en su transmisión) y cambio (relativo, en su apropiación por el locutor). Hacen posible un amplio abanico de tipos de pertenencia, desde grupos restringidos (argot) a comunidades supranacionales (francofonía, etc.). Requieren que se desarrollen estrategias, tanto individuales (*cf.* acomodarse a la situación) como colectivas (por ejemplo, las políticas lingüísticas).

Numerosos estudios de psicología social confirman que la lengua que se habla es, para los individuos, uno de los principales rasgos definitorios de su identidad étnica, e incluso de su identidad personal. Paralelamente, numerosos análisis sociolingüísticos muestran que todo grupo que se construye como tal tiende a producir rasgos sociolingüísticos emblemáticos propios, que desembocan en una variedad de lengua (sociolecto, tecnolecto, regiolecto, argot, jerga...) e incluso, en el largo plazo, en una lengua específica (Blanchet, 2000, 114 y ss.). En buenas cuentas, la lengua desempeña, en los procesos generales de categorización, una función etno-demarcativa, que se activa cuando entran en contacto lenguas diferentes pero también entre variedades de una misma lengua.

Por lo tanto, la identificación con uno (o varios) grupo(s) se determina en gran medida con usos lingüísticos opcionales, sobre todo en los casos de grupos que practican una lengua minoritaria o alguna variedad estigmatizada del hampa. En efecto, esta identificación se hace esencial para que estos grupos se diferencien de otros que son hegemónicos al interior del mismo contexto ambiental. Lingüistas y psicólogos sociales concuerdan en hacer de la *vitalidad etnolingüística* un concepto central para el análisis de las relaciones de fuerza entre comunidades lingüísticas. Dicha vitalidad puede captarse y entenderse tomando en cuenta algunos factores “objetivos” relacionados con las características demográficas (distribución de los miembros del grupo en un territorio dado, tasa de natalidad y de mortalidad, etc.), los soportes institucionales (reconocimiento y representatividad en las estructuras políticas), el estatus social de la colectividad. Pero, también conviene tomar en cuenta una evaluación “subjetiva” de la vitalidad etnolingüística, tal como la perciben los propios miembros de esos grupos, lo que implica que se tome en cuenta la función simbólica de la lengua (a veces más desarrollada que las mismas prácticas).

En esta evaluación subjetiva, las actitudes de los locutores cumplen un rol esencial. Se sabe que las conductas de comunicación constituyen la principal fuente de información

a nuestra disposición a la hora de formarnos una opinión acerca de los otros. Los rasgos lingüísticos (topolectales o sociolectales) actúan como marcadores de identidad y se someten a diversas evaluaciones: tal o cual “acento” se percibe como pesado o poco elegante o bien como “pretencioso”; tal o cual pronunciación irrita o emite una señal de convivencia. Y, si bien es importante diferenciarse de otros grupos, también lo es poder compararse con ventajas respecto de ellos. Sólo una identidad (etno)lingüística positiva reafirma la vitalidad etnolingüística, y eso es lo que permite entender por qué Québec, que ha desarrollado en estas últimas décadas una identidad lingüística positiva (partiendo de una variedad de francés considerada como norma de referencia: el quebequés estándar), se mantiene como “sociedad distinta” al interior de Canadá mayoritariamente anglófono. Eso explica también el déficit de identidad de comunas francófonas periféricas como Valonia o Suiza románica, marcadas por una inseguridad lingüística patente respecto del “gran vecino” francés (Francard *et alii*, 1993-1994).

En todos los casos, hay que situarse en el *continuum* (socio)lingüístico del interlecto, de la bilengua, que oscila entre dos (o más) polos lingüísticos y donde juegan alternancias y mezclas de códigos. Un bilingüe (o plurilingüe) y *a fortiori* una comunidad bilingüe no son “dobles monolingües”: activan su repertorio lingüístico más extenso como si fuera un solo repertorio global, en el cual alternan y enriquecen recursos que provienen de dos (o más) lenguas diferentes, del mismo modo que, en situación monolingüe, se activan diversas variedades de lengua. Esta funcionalidad permite que se articulen los referentes múltiples de identidad y de cultura que están a disposición de los plurilingües. Incluso cuando se desarrolla un proceso de sustitución colectiva, es decir cuando un grupo minorizado (cualitativa y/o cuantitativamente) ha adoptado la lengua (o la variedad) de un grupo dominante, el grupo minoritario conserva, en su variedad interlectal de la lengua dominante, características lingüísticas específicas (rasgos diatópico u otros), que constituyen también marcadores de identidad.

La diversidad lingüística, así como tampoco la diversidad cultural, no es fuente inevitable de conflicto de identidad, a condición de que la diversidad se encuentre inscrita más bien en el campo de la cooperación social que en el de competencia.

Complejidad de las relaciones interculturales

Sin embargo, si bien el factor lingüístico resulta crucial en estos aspectos de la identidad, la pertenencia a un grupo lingüístico (por ejemplo los “francófonos”) no forzosamente coincide con la existencia eventual de una misma y única cultura que sería, en este caso, “francófona”. En efecto, algunos grupos culturales diversos, plurilingües y pluriculturales con pertenencias múltiples, son al mismo tiempo “francófonos” en lo lingüístico, incluso a través de las variantes diversas del francés, en las que mucho tienen que ver precisamente fenómenos de cruces interlingüísticos e interculturales. Las pertenencias lingüística y cultural, que sólo son maneras entre otras para identificar grupos humanos, son diferentes a pesar de su proximidad. Pero, por el contrario, en estos casos se activa la *ilusión de similitud* que lleva a ignorar las diferencias culturales bajo la fachada de una lengua que se comparte: probablemente es en estas situaciones, más que en los casos de alteridad ostensible, cuando los objetos y procesos interculturales revisten la mayor importancia.

Así, las relaciones interculturales revelan y provocan diferentes procesos positivos y negativos de *cambios culturales*, y por lo tanto, al menos parcialmente, de cambio de identidad e incluso de modificación de sentimiento(s) de pertenencia(s). La noción de *estrategia de identidad* permite dar cuenta de las actitudes y conductas, conscientes o inconscientes, que se adoptan durante esos procesos de cambio (Camilleri, 1990).

Entre los casos de procesos difíciles, se pueden citar especialmente los fenómenos de construcción de *estereotipos*, procesos de categorización y de asignación que van hasta la caricatura superficial y la generalización abusiva. Se pueden también incluir

en esta categoría los fenómenos de *disonancias de identidad* (“conflicto interno entre valores culturales contradictorios”), de *desculturación* y de *asimilación* (“pérdida de una pertenencia cultural debido a la adquisición excluyente de otra, en particular en situaciones de *aculturación forzosa*”), de *desvalorización* (que provoca sobre todo desocialización y agresividad), de *exaltación fanática* (por hiper-centración en sí mismo y, en general, por inseguridad de identidad, lo que se traduce en el uso de una pertenencia cultural como estrategia dominante de identificación colectiva de sí), de construcción de *identidades de fachada* (“presentación artificial de rasgos culturales esperados mediante reacciones defensivas para evitar riesgos de evaluación peyorativa”) o *negativas* (“evitar para sí o proyectar hacia el Otro rasgos de identidad desvalorizados” cf. Mucchielli, 1986), de *estrategias de disociación* (“tendencia a presentar una faceta de identidad sólo en contextos favorables y a disimularla por completo en otros contextos”) o *sincretismo* (“yuxtaposición incoherente de rasgos contradictorios originados en culturas diferentes”).

Pero, a la vez, estas dificultades son fases en el devenir de una interculturalidad mejor aceptada cuando esas fases se agotan. Una de las formas de evitar la dificultad consiste en un retraimiento de la identidad (incluso un aislamiento social), que evita el contacto intercultural. Además, en los casos de estigmatización de rasgos culturales, de identidad o de pertenencia, se observan procesos como la afirmación de una pertenencia diferente de la que se critica (incluso la misma del que critica), una estigmatización inversa como respuesta, una inversión del estigma para transformarlo en valor, o aún la afirmación de una *identidad crítica* que acepta la estigmatización de ciertos rasgos (que se estarían abandonando) y reivindica algunos otros rasgos propios de esa misma cultura. Este último se encuentra entre los que abren un proceso positivo de *integración* y de *síntesis cultural* de las pertenencias.

En los casos de procesos positivos (que son necesariamente complejos), se pueden distinguir los fenómenos de *reflexibilidad relativizante* (“toma de distancia consciente de las características culturales”), de *síntesis cultural* (“articulación coherente de rasgos que provienen de culturas diferentes”), de *integración* (“adquisición de un sentimiento de nueva pertenencia sin perder las pertenencias anteriores”). Es importante anotar que, dado que las pertenencias son normalmente múltiples para un solo y mismo individuo, una pertenencia nueva produce una síntesis nueva (hibridación, compromiso, mestizaje) con las identidades culturales “prevalcientes” en esa persona: ese es el sentido del prefijo *inter-* en el término *intercultural*. En efecto, un “pluricultural” no es un “pluri-monocultural”, así como un “plurilingüe” no es un “pluri-monolingüe”, pues, de ser así, se yuxtapondrían en ellos culturas y lenguas estancas unas respecto de las otras. Plantear estos encasillamientos como modelos o como objetivos (como ha sido el caso frecuente en la enseñanza de lenguas y culturas) no sólo significa buscar lo imposible sino sobre todo instaurar, como la norma, que, en el caso de un eventual “monolingüe monocultural”, este se repliegue en su identidad y se aisle de la comunicación, lo que resulta paradójico e inaceptable en el plano ético.

Congruencia necesaria de la relación pedagógica

En las aulas, es decir activada como un medio de relación pedagógica y no únicamente como “método de relación” que hay que enseñar, el enfoque intercultural solicita, de parte del docente de lengua, gran benevolencia y gran comprensión. En efecto, cambiar de lengua es un proceso largo, valiente, delicado, que desestabiliza en mucho a la persona que aprende, puesto que se involucra hasta su identidad individual. La lengua, que es uno de los elementos claves de nuestra relación con el mundo y con los otros, no es una herramienta: tiene que ver con el conjunto de lo que es una persona humana. Cambiar de lengua es cambiar de “versión del mundo”, es dar otra imagen de sí y, por ende, perder momentáneamente sus referentes (para construir otros). Ello explica las reacciones frecuentes de regresión, rechazo, bloqueo, en el camino que conduce a la práctica de la otra lengua, de la otra cultura, y al encuentro de gente diferente. Sobre todo

es difícil para los monolingües, cuya versión del mundo y cuyos esquemas lingüísticos y culturales eran de tipo “universal” hasta que el encuentro con la diferencia (el verdadero encuentro mediante la comprensión profunda) los vuelve fuertemente relativos. Esa sobre-valoración de su propia lengua y su propia cultura se llama *etnocentrismo* (variante colectiva del egocentrismo).

Esta “resistencia al cambio”, que es espontánea, sólo puede superarse con la motivación, la valoración, la benevolencia, pero de ningún modo con el autoritarismo, la desvalorización y la sanción. Se aprende a hablar una lengua sólo hablándola, a vivir una cultura sólo viviéndola: ¡cualquier práctica “pedagógica” que tienda a desincentivar el hablar y el vivir con los otros es, en los hechos, *antipedagógica*, al menos en la enseñanza de lenguas y probablemente en otros ámbitos! Y esto se vuelve más relevante con los debutantes adultos, cuyas torpezas, vacilaciones y errores relativos son la condición y la prueba de su aprendizaje: ello muestra su diferencia en tanto locutores debutantes y merece todo nuestro respeto.

Así es. El bilingüismo no es un “doble-monolingüismo”, por lo que todo locutor bilingüe (o trilingüe, etc.) asocia el conjunto de sus recursos lingüísticos en un solo repertorio de comunicación, más amplio que el de un monolingüe, pero de la misma naturaleza. En la práctica, todo bilingüe alterna, mezcla, a veces por momentos disocia, a menudo conscientemente y a veces no, voluntariamente o no, las lenguas que habla y comprende. Por “fidelidad” simple y necesaria a sus otras identidades lingüísticas y culturales, por “lealtad” hacia sus otros grupos de pertenencia, pero también por un fenómeno espontáneo/inconsciente, va a conservar en la lengua y la cultura aprendidas rasgos de su o sus lenguas y culturas primeras. Ello es normal y de todas maneras inevitable. No hay ninguna razón para evaluar esas prácticas con los parámetros de los usos monolingües y, por lo tanto, para rechazar ese mestizaje, porque, por una parte, no hay ninguna buena razón para tomar a los monolingües como ejemplos (¿se debiera más bien proponer a los plurilingües como ejemplos de humanos más abiertos y competentes!), y, por otra, el rechazo del mestizaje se contradice con la misión de “puente” entre las lenguas y entre las culturas que recae en los docentes de lenguas. El purismo es ineficaz (en lo pedagógico), infundado (en lo científico) y peligroso (en lo ideológico); incluso, formulado en términos de un supuesto “perfeccionismo”, que también es dudoso y discutible, es incompatible. En todos los casos, hay que descartar el fantasma de la *asimilación* (el parecido perfecto). El Otro será por siempre Otro, aun cuando yo aprenda su lengua y su cultura; pero, he creado un vínculo para ir a su encuentro: no tendría sentido negar la diferencia en un campo cuya base es ella misma (pues, si los humanos no hablaran lenguas diferentes, su enseñanza ni se plantearía...). En cambio, hay que reconocer la diferencia para poder superarla, por lo menos en el marco de la ética de un enfoque intercultural...

Este mestizaje ya tiene nombre: en el plano lingüístico, se lo llama *interlengua* (ya se trate de la provisoria del que está aprendiendo o de la más estabilizada del bilingüe confirmado); en el plano cultural, se habla de *sincretismo cultural*. Los objetivos del aprendizaje, la evaluación de su desarrollo y las actividades pedagógicas se formulan, en este ámbito, en términos de eficacia comunicativa y, más ampliamente, relacional (dominio consciente de los efectos de significación que se producen). La finalidad no es “hablar bien” y sancionar las formas “incorrectas”; se trata de establecer una relación acondicionada y adaptada a la situación, tomando en cuenta el conjunto de los parámetros de la comunicación (cf. más arriba) y especialmente sabiendo quiénes son los interlocutores.

Así es como se desarrolla el mestizaje lingüístico y cultural de los biplurilingües-interculturales...

Bibliographie

- BILLIEZ Jacqueline (sous la dir. de) (2002), *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- BLANCHET, Ph., 1998, *Introduction à la complexité de l'enseignement du Français Langue Etrangère*, Louvain, Peeters.
- BLANCHET Philippe (2000), *Linguistique de terrain, méthode et théorie* (une approche ethno-sociolinguistique), Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- CAMILLERI, C. et alii, 1990, *Stratégies identitaires*, Paris, PUF.
- CARLO, M. de, 1998, *L'Interculturel*, Paris, Clé-international.
- CASTELLOTTI, V., (Dir.), 2001, *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations*, Rouen, Publications de l'Université de Rouen.
- CASTELLOTTI, V. & PY, B., 2002, *La Notion de compétence en langue*, Lyon, ENS-éditions.
- COSTE, D., MOORE D., et ZARATE, G., 1997, *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- FRANCARD Michel et alii (1993-1994), *L'insécurité linguistique dans les communautés francophones périphériques*. Tome I : Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain, n° 19 (3-4), 1993 ; Tome II : Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain, n° 20 (1-2), 1994.
- LE PAGE, Robert B. et TABOURET-KELLER, Andrée (1985), *Acts of Identity : Creole Based Approaches to Language and Ethnicity*, Cambridge, Cambridge University Press.
- MORIN Edgar (2001), *La Méthode. 5 : L'Humanité de l'humanité. L'Identité humaine*, Paris, Seuil.
- MUCCHIELLI Alex (1986), *L'Identité*, Paris, PUF.
- RICŒUR Paul (1991), *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil.
- VINSONNEAU Geneviève (2002), *L'identité culturelle*, Paris, Armand Colin.