

Cuarto de luna, molino, roseta y otros pensamientos:

Deambulando entre lenguas y culturas

Ekaterina Aléxevea

Universidad Estatal de Saratov, Rusia

Zahir Meksem

Universidad de Bejaïa, Argelie

Marielle Rispaïl

IUFM de Niza y Laboratorio LIDILEM de Grenoble, Francia

Traducción : *Itziar Idiazaba, Joaquin Dolz & Leire Díaz (U. del País Vasco)*

Esta reflexión se presenta como un paseo en los meandros de las lenguas y de las culturas. Debe su título a Claudine Moïse¹ y muchos de sus puntos de referencia remiten al volumen de la revista ELA coordinado recientemente por Christian Puren bajo el título: « Interdidacticité et interculturalité »². El artículo se basa en algunos hechos, extraídos de aquí y de allí, colocados en sinergia en torno a una pregunta común: ¿Favorece el plurilingüismo el encuentro de culturas?

La relación lenguas / culturas que desde hace años se ha planteado enseñar conjuntamente no es, en efecto, algo evidente. ¿De qué lengua(s) y de qué cultura(s) se habla? ¿Se trata de una disciplina lengua / cultura a explorar / enseñar acompañada de un adjetivo que la identifique geográficamente (criolla, vasca, germánica...)? ¿O de enseñar culturas a partir de una lengua? ¿O de las lenguas a partir de un punto de vista cultural? Dicho brevemente, las nociones de “lengua” y “cultura” son adjuntas o disjuntas? ¿Funcionan como un sistema abierto o como un sistema cerrado? ¿Puede calificarse la clase de lengua como un espacio plurilingüe? En definitiva, el campo es amplio y es necesario restringirlo para ver más claro. Aún así, sólo se clarificará una parte de estas cuestiones, como cuando el sol no ilumina más que un cuarto de luna.

Por nuestra parte hemos decidido analizar la cuestión desde el punto de vista de las lenguas, o mejor, desde la relación entre lenguas; partir desde esta relación para mirar hacia el horizonte cultural. De manera más precisa, nos preguntamos si el contacto de lenguas favorece la apertura hacia las culturas y su encuentro, o también, si el plurilingüismo tiene alguna influencia en la toma de conciencia de la propia cultura y de la de los demás: los dos interrogantes, en sus dos vertientes, colectiva e individual, van a la par. Aunque es difícil responder de manera definitiva a las dos preguntas en los límites de un artículo, se puede sin embargo intentar aportar algunas observaciones suscitadas por las dudas. Y aprovechar esta reflexión para redefinir algunas nociones.

Si las situaciones en las que se hablan y se enseñan varias lenguas desencadenan fenómenos interculturales, es difícil medir los propósitos y los riesgos de acuerdo / desacuerdo con qué se realizan. Esta primera reserva la hacemos en el marco de la didactología de lenguas y culturas, en donde algunos, con demasiada facilidad, consideran que la enseñanza de lenguas, la toma en cuenta del plurilingüismo de los estudiantes, o

el desarrollo de un plurilingüismo precoz, podrían dar lugar a contactos interculturales fecundos y prometedores. En este sentido, nos gustaría interrogarnos sobre esta falsa evidencia, o intentar, al menos, definir las condiciones para que se produzca.

En experiencias recientes, en las que el plurilingüismo de alguna manera puede impulsar una práctica que exige aplicar la curiosidad hacia la cultura del otro, sin embargo, no parece que se trate de hechos que se encadenan mecánicamente; al contrario, se trataría de pseudo encadenamientos que tenemos que cuestionar y profundizar. En efecto, partimos de la hipótesis de que se pueden derivar malentendidos a partir de zonas de acuerdo entre los interlocutores (cuando las haya) que se esconden en niveles más profundos de incompreensión y desconocimiento. Modestamente, vamos a aportar algunos hechos al molino de la reflexión intercultural, hechos que aunque aislados son emblemáticos a la hora de abordar esta problemática. Para ello utilizaremos el filtro de tres tópicos de la didáctica de las lenguas que, a pesar de ser una disciplina joven, no escapa de sus propias esclerosis - la enseñanza de una lengua, sobre todo una lengua minorizada de desarrollo oral y sujeta a la variación, - se realiza a través de la enseñanza de su escritura ; - la enseñanza de una lengua, sobre todo una lengua minorizada de desarrollo oral y sujeta a la variación, se realiza a través de la enseñanza de su escritura ; - es necesario apoyarse en las prácticas verbales y en los hábitos sociales para enseñar una lengua ; - para enseñar una lengua extranjera, nos apoyamos en el conocimiento que tiene cada uno de su propia lengua / cultura.

Merece la pena detenerse para examinar estos principios que corren el riesgo de ser en parte desmantelados si se confrontan con micro-sucesos didáctico-lingüísticos.

Queremos preguntarnos, por ejemplo, cómo la enseñanza de una lengua minorizada, en un contexto abierto y plurilingüe, puede programar y producir efectos perversos, a través de los propios actores de esta enseñanza por una incapacidad para relacionar y para establecer redes entre los elementos lingüísticos y culturales a disposición en una didáctica integrada e integradora (3.1.). Analizaremos a continuación hasta qué punto las “evidencias” culturales pueden esconder un desconocimiento de sí mismo y del otro (3.2.). Finalmente, pondremos en evidencia cómo a partir de la cultura del otro se puede llegar a la propia lengua y no a la inversa (3.3.). Para ello presentaremos en primer lugar las situaciones que vamos a analizar: el marco sociolingüístico, el encuentro de lenguas, el encuentro de al menos una noción que es esencial dilucidar, las cuestiones (inter)culturales que se plantean como aval.

Estas observaciones, a pesar de provenir de terrenos y situaciones muy diferentes, convergen hacia conclusiones comunes que extraeremos prudentemente al final del texto, para desbrozar el terreno y responder a una pregunta que se podría resumir de este modo: ¿Lleva el plurilingüismo a la interculturalidad? o, ¿en qué medida lo hace? o, ¿cómo puede llevar a ello?

1. Algunas ideas para iniciar el camino

Este deambular no nace, sin embargo, *ex nihilo*, ya que en meditaciones previas hemos establecido ya algunos puntos de referencia:

1 – Nos hemos preguntado a menudo si puede existir lo cultural que no sea “inter”, es decir, si no habría que escribir, tal como lo hace Calvet para la (socio)lingüística, que los fenómenos son simplemente (inter)culturales, o sea, si no habría que suprimir los paréntesis. En efecto, es la mirada del otro la que crea el efecto cultural: ¿puede haber cultura sin establecer una distancia y una relación con el otro? O más drásticamente, ¿no son el otro y su alteridad los que hacen la cultura? Si no hay alguien que me diga que lo que yo hago es diferente de lo que él hace, ¿existe esta diferencia? Demorgon habla de “interidad”³ diciendo: “en principio existe lo “inter”⁴, pero precisa que este “inter” puede desembocar tanto en la comprensión como en el enfrentamiento. El

inter, por tanto, no es necesariamente pacífico.

2 – Por otro lado, observando desde las culturas, las situaciones de contacto de lenguas pueden verse tal como indica de De Pietro en su texto: “Vers une typologie des situations de contacts linguistiques”⁵. El autor expone ahí, en efecto, por qué “la comunicación es exolingüe cuando las divergencias entre los repertorios lingüísticos respectivos de los interlocutores aparecen como constitutivos del funcionamiento de la interacción, es decir, cuando el recurso a procesos de ajuste recíproco, de auto / hetero facilitación, etc., se convierten en un trabajo destacado de la comunicación” (p. 71). Por analogía con la comunicación exolingüe definida de este modo, proponemos denominar las prácticas o conversaciones como “exoculturales”, cuando las partes en presencia pretenden principalmente ajustarse al otro y a sus prácticas culturales, en la medida que pueden generar molestias u obstáculos para el paso intercultural. Este es el caso, a nuestro modo de ver, de ciertas situaciones de enseñanza / aprendizaje, entre otras, de lenguas no maternas.

Por otro lado, si las lenguas y sus usos vehicular, como sostiene por ejemplo Jacques Montredon⁶, tanto la experiencia histórica de un pueblo, su inscripción en el espacio-tiempo y su primera relación con la conceptualización, podemos leer entre líneas la formación de los valores que le dan cuerpo y de sus relaciones. Así se designan tanto el paisaje cultural de una comunidad como sus fronteras. El plurilingüismo tendría por tanto como vocación designar varias fronteras que se entrecruzarían, formando una roseta a partir de su punto de encuentro. La dimensión intercultural de este encuentro la demuestra Montredon (cf. o.c.) al analizar los gestos que acompañan la expresión del tiempo en tres culturas (occidental, africana y aborígen australiana), donde hace notar que se encuentran en la gestualidad del “aquí y ahora” indicando mediante el mimo el arraigamiento con un gesto de arriba hacia abajo que designa la tierra o los pies del locutor. Parece que se podría trabajar al mismo tiempo sobre estos anclajes interculturales, que sin designar universales, permitirían quizás formar familias de culturas, que no hay que confundir con las familias lingüísticas. En efecto, las formas de vida de las comunidades serían quizás variables que se imponen más que las familias de lenguas: se podría así distinguir entre pueblos nómadas y pueblos sedentarios, marítimos y de montaña, etc. que aun siendo muy alejados lingüísticamente y geográficamente, sus imaginarios, y por tanto, los hábitos culturales y su traducción lingüística podrían si no coincidir, si al menos parecerse y hacerse eco.

3 – Nos parece, por otro lado, especialmente estimulante la reflexión de Demorgon⁷ sobre los “antagonismos adaptativos”, necesarios y vivificantes que nos pueden ayudar a analizar nuestra problemática. Se trata de demostrar que ciertas oposiciones marcadas, simbólicamente construidas, y además culturalmente adquiridas, pueden desembocar en conflictos o en su regulación, y que esta regulación se encuentra, entre otras “en el corazón de la relación de enseñanza / aprendizaje”.

4 – Utilizaremos también las nociones de cultura de enseñanza / aprendizaje o de “hábito cultural de aprendizaje”⁸ asociadas a los valores vehiculados por una cultura, a los comportamientos culturales que los manifiestan, a las representaciones nuevas que pueden aparecer en el contacto intercultural. Esta expresión designa el conjunto de las tradiciones didácticas, de metodologías de enseñanza, sumas de experiencias anteriores ancladas en una situación dada, y que pueden ser forzadas si se hacen variar los parámetros de esta situación.

5 – Finalmente estamos de acuerdo con Christian Puren cuando exige del término de interculturalidad que supere la experiencia de vida en común; se trata más bien de un proyecto de actividad conjunta y, en el caso de los procesos de enseñanza / aprendizaje, implica un trabajo en colaboración. La investigación y el descubrimiento de la alteridad sería la cara activa de un compromiso social, el de una realización y de

una transformación de las concepciones de cada uno de los participantes, es decir, de sus esquemas para pensar el mundo.

2 – Un mundo de lenguas, lenguas del mundo

Hagamos un alto ahora en las tesis desarrolladas en una obra aún sin publicar que será, sin duda, un punto de referencia: *Un monde de paroles, paroles du monde*⁹. En una decena de capítulos destinados a valorar la diversidad lingüística y cultural en el mundo, los autores recorren algunos parámetros que influyen en la vida de las lenguas y de las culturas, de manera muy eficaz. Señalan en particular que “la lengua familiar transmite la identidad cultural del grupo, la simbología y la memoria colectiva” y que “las relaciones intergeneracionales constituyen la identidad personal y cultural de los individuos”¹⁰. De entrada, se establece la unión indisoluble lengua / cultura, entorno a la cual se anuda la construcción que asocia a su vez comunidad e individuo. En la óptica de este trabajo, esta asociación se manifiesta de manera intensa, especialmente cuando una lengua está en peligro. Fishman escribe en este sentido¹¹:

“Cuando muere una lengua, la comunidad de personas que algún día la habló (si ésta no ha desaparecido) pierde el vínculo más rico y ancestral con su patrimonio histórico, aunque no necesariamente su identidad, porque ésta puede ser marcada por otros rasgos específicos (vestimenta diferenciada, música, alimentación, etc.). Sólo que este tipo de elementos se pierden en la memoria y el conocimiento de sí mismo (...).”

Pero la escuela tiene que jugar su papel en esta emergencia pues no es una cuestión evidente. Los informantes de la comunidad bardi de Australia, por ejemplo, ofrecen este testimonio: “mientras exista una “cultura bardi”, la lengua no es tan importante (...). Esta relación, por consiguiente, debe ser mantenida y revitalizada constantemente.

En efecto, si las realidades culturales y lingüísticas son radicalmente diferentes, nos preguntamos: “se puede traducir una lengua, pero ¿puede traducirse una cultura?”; las dos aportan valores de identidad y de autoestima pero a diferentes niveles de anclaje¹². Por esta razón recomiendan “explicar a los padres las ventajas psicológicas, culturales y económicas de una educación multilingüe que no margine la lengua materna”¹³. Podría pensarse que multilingüismo y ventajas culturales son cuestiones asociadas; o que se confunden. Recordamos en este sentido, las 27 palabras inuit descritas por Levy Strauss para designar la nieve, lo que probaría, según él que la lengua “dice” el mundo, y que este “decir” del mundo constituye la cultura de un pueblo. Y que la cultura no puede perpetuarse sin este decir.

Entre lengua y cultura se interponen nociones adyacentes (como identidad,...) surgidas en el itinerario heurístico y que nutren las primeras aunque hagan más complejas sus interrelaciones. En la obra arriba citada, finalmente, los autores subrayan que todo encuentro de culturas no es necesariamente provechoso y que conlleva unos riesgos que no hay que descuidar, mencionando la aculturación, debida a la diferencia inevitable entre dos lenguas y culturas en presencia.

« Cuando una comunidad dada cambia su cultura a favor de una cultura extranjera, más influyente y poderosa, asistimos a un proceso de aculturación que generalmente pasa por tres fases (...)»¹⁴.

La intuición de este peligro puede explicar la tendencia a encerrarse en sí [si] mismas de las culturas minoritarias en un país, como es el caso de la comunidad rusa de la que hablaremos más tarde. Todo contacto no desemboca en la construcción de un tercer espacio, que podríamos llamar intercultural. Esta construcción no tiene lugar más que cuando existen bases sólidas que permiten un equilibrio a las culturas en presencia. Si la identidad cultural y lingüística de base es plural, como será el caso, más adelante, de los jóvenes estudiantes bilingües o trilingües de Bejaía, la construcción de este

cimiento puede parecer todavía más difícil. Esto puede, por consiguiente, explicar el desplazamiento hacia otra cultura como una huida ante la complejidad.

Si debido al peligro o muerte de una lengua (definitiva en el caso de una lengua minorizada, o parcial como puede ser una situación particular de emigración, por ejemplo), la comunidad padece una “pérdida de prestigio” (id. p. 391), es necesario “tomar en cuenta la manera cómo una lengua está asociada a su cultura” (cf. op. cit. Fishman pp. 399 – 403 “¿Qué perdemos si perdemos nuestra lengua?”), pues este lazo puede expresarse a través de formas muy diversas. Aquí, de nuevo, la escuela ha de favorecer la reflexión, la construcción de una meta-cultura que incluya la reflexión sobre las relaciones con “esta parte de sí [si] misma” que es la lengua, o que son las lenguas en el caso de una cultura multilingüe.

Pero cualquiera que sea el punto de partida, no se puede proponer la apertura y el paso del pluri al inter en nombre del enriquecimiento de lo humano y de la utopía en cuyo nombre trabajamos: “Cada lengua es una interpretación de la realidad, pero ninguna de ellas posee una perspectiva completa o definitiva de las diferentes dimensiones de la realidad”. Nos ha parecido que analizar nuestras cuestiones iniciales desde el punto de vista de la preservación de la diversidad lingüística y cultural, teniendo en cuenta la amenaza que pesa sobre tantas¹⁵, podía ayudarnos a clarificar este trabajo.

Es en este contexto en el que proponemos los ejemplos y las reflexiones que siguen.

3 - Desde este marco, algunas observaciones

A la luz de los matices que acabamos de evocar, ciertos hechos que hemos observado recientemente, y de los que hemos sido testigos, nos exigen revisar algunas de nuestras certezas.

3.1. Escritura y enseñanza del tamazight

A raíz de un compromiso para organizar un master de tamazight¹⁶ en Argelia, hemos tenido que reflexionar sobre su enseñanza y enfocar la didáctica de esta lengua teniendo en cuenta que la hablan la mayoría de los habitantes de un área geográfica, pero es percibida como lengua de uso oral y, dada su extensión geográfica, sometida a la variación. Además, se trata de una lengua hablada y reconocida desde hace poco en un país mayoritariamente de habla árabe y que tiene dificultades para dar un estatus al francés, lengua del antiguo colonizador. Desde esta óptica se plantea inmediatamente la cuestión de la escritura tamazight, no sólo en el plano lingüístico y técnico (¿qué grafía adoptar? ¿qué “estandar” elaborar? ¿en qué variante basarse?, etc.), sino también en el plano sociolingüístico de las expectativas de los locutores y de sus demandas.

Con este objetivo se pasó una encuesta entre la población para identificar sus necesidades. Se realizó un cuestionario y unas entrevistas¹⁷ para delimitar los límites de lo que Christine Barré de Miniac llama la “relación con la escritura” de los escritores o futuros escritores. Los encuestados son los habitantes de la villa de Bejaïa y sus alrededores, todos padres o parientes cercanos de alumnos del colegio, que aprenden tamazight en clase. Inspirada por las encuestas francófonas realizadas en diversos medios socio-culturales (cf. las investigaciones de Christine Barré de Miniac¹⁸, Rocheix et alii, etc.) este cuestionario se apoyaba en la noción de escritura en el sentido de “código” específico de la lengua, orden que permite fijar sobre el papel una lengua con un objetivo funcional y utilitario, como medio de inserción al mismo tiempo en la modernidad y en la memoria, complementario de lo oral pero diferente del mismo. A las preguntas del tipo “¿es útil saber escribir en tamazight?” o “¿sabe escribir?”, o “si sabe ¿cuándo escribe?”, o “si no sabe, ¿por qué le gustaría saber escribir?”, esperábamos respuestas centradas en la comunicación cotidiana, en la utilización de la lengua en los media o en la preservación de la lengua a través de su importante utilidad para la enseñanza.

Al vaciar las encuestas, constatamos sorprendentemente que, sobre 40 personas interrogadas a propósito de sus prácticas de escritura en tamazight, 18 decían hacerlo para escribir poemas, y 16 decían que querían aprender a escribir para poder inscribir sobre papel poemas en tamazight. Consecuentemente hemos hecho explícita una práctica cultural poco conocida fuera de la zona y que no había sido tomada en cuenta en las estructuras didácticas que se están elaborando. La creación poética es una práctica social extendida en toda la población, tanto en la ciudad como en el campo. Se celebran cada año encuentros y juegos poéticos con varias decenas de participantes de todas las edades, participando tanto hombres como mujeres. Recientemente hemos podido ver cómo un adolescente de 12 años ganaba uno de estos concursos y cómo dos estudiantes del departamento de tamazight se encontraban entre los laureados. Los juegos florales, desde las pruebas eliminatorias hasta las finales, se realizan en los pueblos, a menudo aislados y de difícil acceso, a donde acuden decenas de personas, a pesar de la incomodidad del transporte para poder asistir a esos lugares. Este entusiasmo, fruto de una tradición ancestral, que coloca la poesía en el rango de las actividades comunitarias¹⁹, parece ser la motivación por excelencia del deseo de escribir. Allá donde el militantismo sueña con una lengua “utilizable” para hablar de la abstracción y de la política, ¡los locutores sueñan con saber escribirla para poder escribir poemas! O para inscribir en una hoja de papel y hacer perdurar en la memoria poemas que de todos modos, aún sin saber escribir, escriben mentalmente, porque la tradición poética hace de la poesía una práctica oral: se declaman los poemas ante la comunidad que elige a los ganadores.

Se ve qué recorrido se establece entonces entre escrito y oral, qué relaciones se tejen entre el deseo individual y el deseo colectivo. Se ve, sobre todo, cómo una didáctica que dejara de lado esta realidad sería inevitablemente avocada al fracaso. ¿Cuál es el lazo, nos preguntamos, entre las lenguas y lo intercultural dentro de esta anécdota? Se trata de nuestra pregunta inicial. La francofonía proporciona sin duda instrumentos para pensar la didáctica en diferentes lugares del mundo. Proporciona también principios que se consideran fundamentales. Pero las acepciones de donde parten las nociones sobre las que se basaría la didáctica de las lenguas, en este caso la noción de escritura, merecen ser definidas con atención, y comparadas con las de la cultura de origen. En efecto nuestra cultura francófona, al proporcionar instrumentos didácticos francófonos para tratar la cuestión de las lenguas, corre el riesgo de crear malentendidos y resultados contradictorios, por ingenuidad y desconocimiento de las culturas de origen en las que se fundan las lenguas objeto de la didáctica. Basta no entender la palabra “escritura” de la misma manera, no asociar las mismas esperanzas o los mismos sueños, para que caiga por tierra toda la buena voluntad de la enseñanza en las clases. Hay que destacar que esta “aculturación”, que las malas lenguas podrían calificar como “neo-colonialismo”, se lleva a cabo por los propios actores de la didáctica en curso. En efecto, ¿qué especialista de la didáctica del bereber ha pensado en apoyarse en las prácticas poéticas de su pueblo para integrarlo en la vía de la enseñanza / aprendizaje de su lengua e impulsar así su escritura? En esta óptica, la didactización a través de los textos que promueven los programas oficiales, y que se lleva a cabo a través de manuales escolares, parece desligada de las realidades sociales que podrían favorecerla. Esta reflexión se incluye, todo hay que decirlo, en la necesaria implantación de la socio-didáctica asociada a las prácticas sociales, fundada en ellas, y por consiguiente, en el respeto a la cultura que acoge y corre el riesgo de enseñar su lengua.

3.2. ¿Tu cultura / mi cultura ?

El mismo decorado, la Universidad de Bejaïa, la misma época (curso universitario 2005-2006), cambio de situación institucional: Cambiamos también el departamento: pasamos del departamento de tamazight al departamento de francés. Nos encontramos en el módulo de la Escuela doctoral franco-argelina, destinada a los futuros magister argelinos en ciencias del lenguaje o literatura francesa. Recordemos que en esta región de Argelia, se es, para decirlo rápido, fácilmente bilingüe (tamazight / francés) o trilingüe

(tamazight / francés / árabe) con contactos de lengua variados y complicados. Esta complejidad, que no siempre se toma en cuenta en las reflexiones didácticas, no ayuda al proceso de concienciación cultural, véase intercultural.

¿Cuál es nuestra cultura? se preguntan a veces los estudiantes. O ¿cuáles son nuestras culturas? Parece que la ausencia de reflexión institucional sobre el plurilingüismo de la población obstaculiza su propia toma de conciencia (inter)cultural. Una profesora francesa que ha venido a impartir un seminario de una semana a los estudiantes de *magister* les pide que respondan por escrito y anónimamente a estas dos cuestiones: “cite tres rasgos culturales de su cultura”, “cite tres rasgos culturales de la cultura francesa”. ¿Es necesario contar el resto? Los estudiantes no tienen ninguna dificultad en responder a la segunda cuestión – aunque sería interesante el análisis de los estereotipos culturales que se citan-. En cambio, muchos de ellos dejan sin respuesta la primera cuestión. Algunos explican que sus únicos rasgos culturales se confunden con los rasgos religiosos²⁰ y que no saben disociar entre ambos. Otros escriben que no saben de qué cultura tienen que hablar. Atraídos por la cultura francófona o francesa que ellos sueñan aunque no la conozcan, (casi) nadie consigue identificarse con una cultura local, llámese “árabe”, “bereber” o “magrebi” para englobar una zona más extensa. Podemos ver aquí cómo un plurilingüismo que oculta las culturas en las que se fundamenta oculta al mismo tiempo su(s) propia(s) cultura(s), impide dar el paso hacia una identidad plural, y sin duda alguna, ni siquiera ve “la” cultura que cree conocer, la del otro, que sólo brilla en sus aspectos superficiales, llamativos y estereotipados (la baguette de pan, la libertad, las fiestas de Navidad, etc.).

Y los estudiantes / militantes bereberes, inscritos en el departamento de tamazight ¿qué? se preguntará el lector ¿no tienen éstos una conciencia más clara de su identidad y de sus diferencias? A primera vista sí [sí], ya que cuando se les pregunta oralmente, los estudiantes del departamento de tamazight se indignan de la falta de respuesta de sus compañeros del departamento de francés. Y citan mucho los rasgos de “su” cultura, a saber la cultura kabyle²¹: los trajes bordados y de gran colorido de las mujeres, algunos platos típicos, algunas palabras para acoger al extranjero, etc. Pero si se les obliga a que hablen de su lengua y de sus rasgos, particularmente de sus rasgos prosódicos (acentos, entonación) los estudiantes nos miraban con ojos como platos. Algunos incluso nos decían abiertamente: “nosotros no tenemos acento”. Otros, más prudentemente, preguntaban de qué se trataba, pedían un ejemplo francés y concluían que, en efecto, no había fenómenos semejantes en su caso... Después de una larga discusión, con el lápiz en mano, con las orejas bien abiertas y con los profesores de tamazight, pudieron distinguir por fin los acentos de las palabras y las frases, las curvas de entonación, y sobre todo, su utilización en la rítmica poética, en su rol para reforzar las asonancias de la lengua, por ejemplo, en los refranes.

Es evidente que un conocimiento teórico de los acentos franceses no predispone en ningún caso a mirar su propia lengua con los mismos lentes y que los instrumentos de análisis del otro no pueden servir para sí mismo. Se ven pues, muy pronto, los límites de este contacto de lenguas, ciertamente existentes, pero rígidos y poco propensos a abrir las ventanas de uno mismo sobre el otro. Además, surge el hecho de que aquel que se ve a sí mismo, ve también al otro en el mismo movimiento de la mirada, alteridad e identidad mezcladas, y que la mirada si es limitada no puede serlo de un solo lado: no hay escapatoria, se cierra todo el horizonte. Pero la mirada panorámica y dinámica, englobadora y analítica al mismo tiempo, hay que educarla y construirla. Es el rol de la escuela. Porque sin duda alguna el plurilingüismo y la interculturalidad no caminan automáticamente a la par.

3.3. ¿De la lengua a la cultura, o de la cultura a la lengua?

Una colega rusa de la Universidad de Saratov vino a realizar una estancia de investigación a Grenoble. Tras iniciarse en las técnicas de encuesta en sociolingüística, quiso conocer las prácticas verbales que los estudiantes rusos que se encuentran en

Francia utilizan en francés y también, las que utilizan en ruso los exiliados rusos que habitan en la región de Ródano-Alpes, con el objeto de relacionar las estrategias de integración cultural de unos y otros. Estas dos poblaciones tienen la particularidad de estar en contacto con dos lenguas, el ruso y el francés, en contextos diferentes, lo que debería suscitar, sin duda, representaciones y prácticas también diferentes de sus dos lenguas, y también de las culturas que las vehiculan.

A raíz de las dos encuestas preliminares, es preciso destacar algunos hechos:

- los estudiantes rusos llegaron a Francia pensando (y citamos al autor de la encuesta) que “Francia estaba llena de escritores, de románticos, de mujeres guapas, de mosqueteros” puesto que su relación con la cultura francesa sólo provenía de los libros de Dumas, Hugo, etc.;
- los rusos instalados en la región Ródano-Alpes se reúnen, a veces, en comunidades bastante importantes, en pueblos de las montañas, o en valles que guardan su cultura y su lengua;
- los estudiantes encuentran diferencias entre las dos culturas sobre todo gastronómicas (“ni siquiera comen sopa todos los días”) y de relaciones (franceses “fríos” y “reservados”) pero tienen un gran deseo de superarlas y de integrarse;
- los rusos han mantenido su lengua en su comunidad, por transmisión de padres a hijos y sobre todo por el uso ritual de las canciones que se transmiten de generación en generación.

Este último hecho debe retener un tiempo nuestra atención. En efecto, la lengua se transmite y se conserva, gracias, por un lado, a las prácticas sociales que sueldan la colectividad, y por otro lado, gracias a las prácticas verbales que conservan las formas lingüísticas tanto significativas como simbólicas. Del mismo modo, los colegas bereberes, a los que se les preguntó a raíz de las poesías creadas por sus coetáneos, afirman que se mantienen formas lingüísticas, incluso raras o marcadas históricamente, que sus autores no utilizarían en los usos cotidianos de la lengua. Una investigación más profunda mostrará además que las formas cantadas utilizadas en las reuniones de los rusos (reuniones familiares, de amigos, festivas u otras) utilizan la valoración de “frialdad” aplicada a la vida de los franceses. Pero el papel importante, incluso central, de las canciones y de su transmisión para la vida de las lenguas (cf., Dorian N.²²) y para la supervivencia de una cultura no aparecen explícitamente entre los interesados. Es necesaria la mirada del investigador para ponerles al día y actualizar, al mismo tiempo su ausencia / presencia en el encuentro de las culturas francesa / rusa. Aquí, además, el plurilingüismo, o mejor dicho, el contacto de lenguas entre las dos poblaciones de hablantes rusos en Francia, no desemboca en una reflexión cultural o en una (exo)cultura. Si la conciencia metacultural comienza por el conocimiento de lo que vive, piensa y produce su propia comunidad, la situación intercultural vivida por estas dos comunidades no les ayuda a entender su propio funcionamiento, ni, por supuesto, a hacerles evolucionar hacia un reencuentro armonioso de las culturas en presencia, reencuentro que debería realizarse sin exclusión ni ruptura.

4. Para responder a nuestra pregunta inicial: ¿favorece el plurilingüismo el encuentro entre culturas?

Al término de este recorrido ejemplificado con algunos casos concretos, constatamos a nuestro pesar que no todo es angelical en la didactología y que el plurilingüismo no va a la par con la apertura hacia lo intercultural. Hay que afirmar por lo menos la existencia de límites que condicionan la puesta en práctica del plurilingüismo permitiendo desembocar realmente en una apertura cultural. La primera etapa consiste en la observación inicial y sin apriorismos de los hechos culturales-lingüísticos que es preciso preservar, aun a riesgo de que nos lleve a terrenos que la didáctica tiene poca experiencia de investigar

(como son en este caso la poesía o el canto, por ejemplo). Además, sería necesaria una dialéctica prudente y sistemática entre situaciones y contenidos de enseñanza y fuentes o recursos extraescolares para rectificar si fuera necesario el tiro o (para retomar los términos con los que Jakobson describía la comunicación) mantener la función fática de contacto de la lengua enseñada, no con su cultura original sino con la situación creada por las necesidades de enseñanza lingüística. Finalmente, la práctica regular de una descentración orientada hacia el otro, dada la incomodidad que genera, garantiza la dinámica de un trabajo que no puede acomodarse (como indica su propia etimología) en el inmovilismo.

4.1. Primera entrega de resultados

Lo precedente nos lleva a aportar varios puntos de conclusión.

1 – En primer lugar, cultura o intercultural (téngase en cuenta el paso del sustantivo al adjetivo) no son bloques indisociables. El análisis supone la distinción de capas o estratos, o niveles, que no se organizan necesariamente según una progresión continua. ¿Qué realidad se oculta bajo las palabras? Una cultura puede esconder otra; dicho más seriamente, una postura cultural no desemboca automáticamente en lo intercultural. El conocimiento de la propia cultura no es un hecho evidente. Conocerla y decirla son dos cosas diferentes. Conocerla, decirla y darle el aliento que necesita para ir hacia las otras culturas es aún una tercera etapa.

2 – Especialmente en didáctica, nada es obvio y no podemos permitirnos saltar ninguna etapa. Los ejemplos que preceden muestran que no hay transferencias automáticas y que no se pueden ahorrar los análisis irreductibles y únicos que exige cada situación. Las didácticas pensadas y concebidas para cierto contexto cultural no pueden ser transferidas impunemente a otro contexto cultural, en el que lengua y cultura han establecido unos lazos de relación diferentes y donde las mismas palabras ocultan realidades diferentes.

3 – En lo que se refiere a las relaciones entre el oral y el escrito, es preciso tener en cuenta los compromisos que pasan a través de prácticas culturales determinantes. De la misma manera que la puerta de la clase debe abrirse para dejar entrar el aire exterior, las puertas de la didáctica deben abrirse, tienen que hacerse porosas, a las prácticas sociales que las rodean. Si no, las prácticas escolares separadas de los usos extraescolares corren el riesgo de desarrollarse como enseñanzas / aprendizajes de probeta, que hacen imposible cualquier impacto sobre la realidad social, así como cualquier interacción concreta desde los saberes hacia las habilidades.

4 – A modo de aval, hay que afirmar que es necesaria una reflexión en didáctica de las lenguas que debería pasar por el conocimiento preciso de las necesidades lingüísticas de una comunidad, sabiendo que la propia comunidad, en contextos sociales o históricos y políticos diferentes, puede tener necesidades diferentes; del mismo modo que necesidades lingüísticas idénticas pueden aparecer en contextos geográfica o culturalmente muy alejados. Las lenguas, ¿para hacer qué? Aunque una didáctica de las lenguas y de las culturas no puede reducirse a esta pregunta, la pregunta debe plantearse para establecer al mismo tiempo los límites de la “instrumentalización” de las lenguas de la que habla Hagège en el artículo mencionado.

Finalmente, dentro de los límites de los parapetos arriba evocados se podría definir la didáctica como un encuentro de culturas que sería creadora de un encuentro de las lenguas y de su enseñanza y no a la inversa.

4.2. Sigue una segunda serie de consecuencias

Queremos agrupar las observaciones precedentes para que puedan ayudar a esclarecer el terreno escolar y las situaciones de enseñanza / aprendizaje. Podemos destacar algunos

aspectos nada inocentes:

1 – plurilingüismo e intercultural no son cuestiones que vayan a la par, pero es necesario preguntarse por la noción de “intercultural” en el aprendizaje y por las culturas de aprendizaje, conflictivas o no, definiéndolas como “el saber trabajar” conjuntamente. En efecto, se trata de un trabajo en conjunto el que surge cuando en una clase se aprende. El encuentro de las culturas de cada uno tiene por objeto la realización de tareas comunes a todos: esto es lo que podría llamarse lo intercultural escolar, específico pero que hay que construir, y que raramente se percibe en estos términos.

2 – es necesario centrarse, en base a nuestros interrogantes, en las representaciones del profesor, y descentrarse con respecto al alumno. Pueden ponerse en cuestión sus hábitos didácticos, tiene que estar dispuesto a ello. En efecto, quien enseña una lengua enseña su encuentro con otra cultura. Y este encuentro desvela, tras su paso, o al mismo tiempo, el encuentro con las culturas de los alumnos asociadas a la lengua objeto de aprendizaje. ¿Sobre qué prácticas va a insertarse? ¿En qué prácticas encontrará un apoyo? ¿Y qué ecos recibirá de las experiencias interculturales del propio profesor? Creemos que un campo de investigación poco explorado sería el considerar menos (como lo hace Puren) las variaciones de los aprendices y más las de los profesores y observar su evolución a lo largo de sus experiencias didácticas. Concretamente, enseñar una lengua se convierte en enseñar ciertos hábitos de enseñanza asociados a esta lengua, reutilizar en la clase las prácticas extraescolares, etc. Este trabajo del profesor, observado, analizado, comparado con el de otros, podría hacer emerger concepciones, representaciones y comportamientos nuevos, formados, o a formar. Se pasaría del contacto de lenguas y culturas al contacto con otros hábitos de enseñanza, quizás sería lo que Puren llama “concepciones” y les da la definición siguiente:

“esquemas de acción que se apoyan al mismo tiempo en los valores, en los principios, en las normas, en los modos de operar y en los criterios de evaluación”²³.

Estamos lejos de las simples “representaciones” que a menudo se analizan en las investigaciones.

3 - ¿Se puede hablar de una tendencia hacia la inter-didáctica al igual que se habla de inter-cultural o de inter-lengua?²⁴ En su seno, la inter-didáctica podría establecer el lazo entre lenguas y culturas dentro de la óptica de la clase de enseñanza e integraría las observaciones precedentes. Los hechos citados en nuestro recorrido justifican que nos preguntemos si lo intercultural es realmente pertinente para pensar fenómenos de didáctica de lenguas o para pensar lo interdidáctico. En este marco, el concepto de interculturalidad podría asimilarse a todo aquello que sirve para “ayudar a pensar los fenómenos de contactos entre culturas de enseñanza y culturas de aprendizaje” (id.).

Conclusiones

Para acabar es preciso insistir en dos puntos.

Nuestro deambular nos lleva a vislumbrar diferentes concepciones de la palabra “cultura” que podríamos clasificar según tres niveles, como tres capas de una cebolla:

- la cultura como conjunto de “rasgos” distintivos, visibles, que afectan a la organización de la vida cotidiana;
- la cultura como conjunto coherente de valores, de creencias que desembocan en prácticas estructurantes de la comunidad y en las que ella se reconoce;
- La cultura como capacidad de encontrar otras culturas, en el aprendizaje con el otro, a través del reconocimiento paralelo de su identidad y de su propia alteridad, por el reconocimiento de la del otro en un ir y venir infinito y esclarecedor.

Del contacto de lenguas que interroga el encuentro de las culturas, hemos derivado, como se ha podido ver, al reencuentro de las didácticas. ¿Pretendemos llegar a una didáctica comparada? El término parece ya caduco (desde su aparición hacia 2002). Más allá de una interdidáctica que debería pensarse a largo plazo, nos encontramos ya, de hecho, en una coyuntura a corto y mediano plazo que establece una lógica de redes entre los fenómenos observados y en una dinámica de esclarecimientos y de ecos que ponen en perspectiva de manera diferente rasgos lingüísticos y culturales para hacerlos interactuar. Pues, aunque no se pueda existir como humano sin comunicar, la conversación no es evidente en sí misma. Nuestro deambular pretende ser una contribución que haga prevalecer el rol de la didáctica de las lenguas en un contexto plurilingüe, y en el que sea necesario un movimiento de las culturas de las unas hacia las otras. Puede que entonces nos dirijamos menos hacia una didáctica comparada que hacia una interdidáctica que funcionaría mediante una lógica de establecer redes y ecos diferenciadores, de favorecer contactos que lleven hacia comportamientos de adaptación a entornos variados de enseñanza / aprendizaje.

Entonces, esta toma de conciencia de la complejidad del contacto de lenguas dejará quizás la puerta abierta a un encuentro pacífico de culturas.

Algunas referencias bibliográficas

- Barré de Miniac C., *Le rapport à l'écriture, aspects théoriques et didactiques*, éd. Septentrion, 2000.
- De Pietro J.F., « Vers une typologie des situations de contacts linguistiques », in *Langage et société*, n° 43, pp 65-89.
- Hagège C., *Pour un multilinguisme précoce*,
- Hess R., *Pédagogues sans frontières, écrire l'intérêt*, Anthropos, Paris, 1998.
- Moïse C., « Déambulations sociolinguistiques », in ouvrage collectif à paraître, L'Harmattan (fin 2006).
- Montredon J., « Dimensions interculturelles : expression gestuelle du temps », in *Le Français dans le monde*, n° spécial, « Oral : variabilité et apprentissages », janvier 2001.
- Marti, F, Ortega, P, Idiazabal, I., Barreña, A., Juaristi, P., Junyent, C., Uranga, B. & Amorrortu, E. (2006) *Un monde de paroles, paroles du monde*, L'Harmattan (à paraître, 2006).
- Puren C., « Pour une didactique comparée des langues-cultures », in ELA n° 129, janvier-mars 2003.
- ELA n° 126, « Enseignement / apprentissage du français langue étrangère et public asiatique », avril-juin 2002.
- ELA n° 132, « Des habitudes culturelles d'apprentissage en classe de langue étrangère », octobre-décembre 2003.
- ELA n° 140, « Interdidacticité et interculturalité », octobre-décembre 2005.
- Le Français dans le Monde*, n° spécial, « Recherches et applications », « Oral : variabilité et apprentissages », janvier 2001.
- Le Français dans le Monde*, n° spécial, Recherches et applications, « Français langue d'enseignement, vers une didactique comparative », janvier 2005.
- LIDIL n° 18, « Alternance des langues : enjeux socio-culturels et identitaires », Grenoble, novembre 1998.
- LIDIL n° 29, « La rencontre interculturelle », juillet 2004.

Notes

¹ Cf. « « Déambulations sociolinguistiques », en *Au cœur et aux marges de la sociolinguistique*, volumen colectivo en prensa, L'Harmattan (fin 2006).

² *Etudes de linguistique appliquée*, n° 140, octobre / décembre 2005, Didier Erudition, Klincksieck.

³ «Intérité», concepto que viene de Remi Hess, in *Pédagogues sans frontières, écrire l'intérité*, Anthropos, Paris, 1998.

⁴ Cf. Demorgon J., « Langues et cultures comme objets et comme aventures, particulariser, généraliser, singulariser », in *ELA* n° 140, pp. 395-407.

⁵ in *Langage et société*, n° 43, pp 65-89.

⁶ En *Le français dans le monde*, n° especial « Oral : variabilité et apprentissages », janvier 2001.

⁷ op. cit., p. 397.

⁸ cf. « Des habitudes culturelles d'apprentissage en classe de langue étrangère », *ELA* n° 132, octobre-décembre 2003.

⁹ Cf. Martí F. et al. , volumen en prensa en L'Harmattan, previsto para su publicación en 2006, escrito por un equipo coordinado por UNESCO Etxea (Centro UNESCO del País Vasco) al término de un proyecto de varios años denominado « Estudio sobre las lenguas del mundo ».

¹⁰ Cf. o.c. p. 331 del manuscrito n° 1. Insistimos en el hecho de que estas paginaciones no son definitivas.

¹¹ Op. cit. p. 377

¹² En este sentido, resulta interesante mencionar que para la comunidad amazigh de Argelia, de la que hablaremos más adelante, no sirven todos los calificativos pueden aplicarse a todos los sustantivos. Se puede hablar de “lengua amazigh” o de “tamazight”, pero la cultura o la identidad será “kabyle” o “bereber”, como si el adjetivo que designa la lengua designara en sí mismo un círculo más restringido que la extensión de la cultura.

¹³ Op. cit., p. 350.

¹⁴ op. cit. p. 391.

¹⁵ Ilustrado por esta cita de Krauss (1992) que aparece como epígrafe del capítulo 11 del trabajo citado: “De la misma manera que la extinción de una especie animal, cualquiera que sea, reduce nuestro mundo, también es cierto que la extinción de una lengua, cualquiera que ésta sea, tiene el mismo efecto. No hay duda de que nosotros los lingüistas lo sabemos, y que la gente en general puede sentir que toda lengua es un logro supremo y original del genio colectivo, un misterio tan sagrado e infinito como cualquier ser vivo. ¿Deberíamos llorar menos por la pérdida del eyak o del ubykh que por la pérdida de un panda o de un cóndor de California? (o.c. p. 370).

¹⁶ Denominación del bereber en la propia lengua. Se trata de la Universidad de Bejaña en Kabylia.

¹⁷ Cf. tesis de Zahir MEKSEM, dir. Marielle RISPAIL, « Pour une socio-didactique de la langue amazighe : approche textuelle » (en realización), U de Grenoble 3.

¹⁸ Cf. Barré de Miniac C., *Le rapport à l'écriture, aspects théoriques et didactiques*, ed. Septentrion, 2000.

¹⁹ Y particularmente de mujeres. Se están realizando varios estudios universitarios sobre este tema.

²⁰ La oración diaria, el ayuno (ramadán) anual, el velo de las mujeres, etc.

²¹ Una de las variantes del bereber.

²² En *Un monde de paroles, paroles du monde*, p. 377 “(...) los ritmos y los significados de los cantos sagrados y de los cantos antiguos se expresan enteramente en la lengua ancestral; la lengua engloba categorías gramaticales y léxicas únicas que reflejan orientaciones culturales; el recuerdo de los topónimos y de los nombres particulares, importantes para su historia; una profunda familiaridad con las plantas que existen sólo en este entorno y su valor medicinal. Ninguna lengua puede traducirse totalmente en otra.”

²³ In *ELA* n° 140, op. cit. p. 392.

²⁴ Interlengua es un término ya acuñado en aprendizaje de L2 que significa mezcla de códigos que se produce durante el aprendizaje. No creo que aquí se hable de eso ¿o sí?