RIDAA
Repositorio Institucional
Digital de Acceso Abierto de la
Universidad Nacional de Quilmes

Universidad
Nacional
de Quilmes

Delayel, Silvia

Las lenguas en la universidad : desafíos en tiempos de plurilingüismo, interculturalidad e intertextualidad. Comunicaciones de las II Jornadas Lengua, Cultura e Identidad

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.
Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 2.5
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

Cita recomendada:
Delayel, S. (Comp.) (2018). Las lenguas en la Universidad: desafíos en tiempos de plurilingüismo, interculturalidad e intertextualidad. Comunicaciones de las II Jornadas Lengua, Cultura e Identidad. Bernal, Argentina : Universidad Nacional de Quilmes. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/1021

Puede encontrar éste y otros documentos en: https://ridaa.unq.edu.ar

Universidad
Nacional
de Quilmes

Roque Sáenz Peña 352 // Bernal
Buenos Aires // Argentina
t.: (+41 11) 4365 7100
f.: (+54 11) 4365 7101
info@unq.edu.ar

Las lenguas en la Universidad:

desafíos en tiempos de plurilingüismo, interculturalidad e intertextualidad.

Comunicaciones de las II Jornadas

Lengua, Cultura e Identidad

AAVV

Compilado por:

Silvia Delayel

2019

Universidad Nacional de Quilmes

Las lenguas en la Universidad : desafíos en tiempos de plurilingüismo, interculturalidad e intertextualidad. Comunicaciones de las II Jornadas Lengua, Cultura e Identidad / Silvana Garófalo ... [et al.] ; compilado por Silvia Delayel. -- 1a ed . -- Bernal : Universidad Nacional de Quilmes, 2019.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: online
ISBN 978-987-558-579-9

1. Lengua. 2. Cultura. 3. Identidad. I. Garófalo, Silvana. II. Delayel, Silvia, comp.
CDD 407

Bernal, 2019

ISBN: 978-987-558-579-9

Universidad Nacional de Quilmes

ÍNDICE

PRÓLOGO 7

PANEL DE APERTURA.

LAS *MARGINALIA* COMO HUELLAS DE LAS LENGUAS, LAS CULTURAS Y LAS IDENTIDADES EN CONSTRUCCIÓN

Rosana Pasquale 9

LOS DESAFÍOS DEL PLURILINGÜISMO Y LA INTERCULTURALIDAD EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE QUILMES

Silvana M. Garófalo ……..... 18

EJE TEMÁTICO 1. Lo 'pluri', lo 'multi' y lo 'inter' en contextos actuales.

1.1 LOS VALORES COMPARTIDOS: CLAVE PARA EL DIÁLOGO INTERCULTURAL

María Rosa Mariani …..…….…..... 29

1.2. IDENTIDAD RASTAFARI EN LA ESFERA LOCAL: LA (CO)PRODUCCIÓN DE IDENTIDADES

Jonathan Raspa……...……....……...… 35

1.3. IDEOLOGÍA E INTERCULTURALIDAD ¿QUÉ HAY DE NUEVO EN LOS MANUALES DE LENGUA EXTRANJERA?

Claudia Gaiotti …….……..…...… 40

1.4. EL COMPONENTE CULTURAL EN LOS MANUALES DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA

Agustín Arispe…….. 46

1.5. EL CAMBIO DE CÓDIGO EN EL RAP MULTILINGÜE

Julieta Murata Missagh ……...……..……... 50

1.6. LOS IDIOMAS QUE NO MIRAMOS: LA DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA EN AUDIOVISUALES DOCUMENTALES DE REALIZADORES ARGENTINOS

Maximiliano Simoncelli …….....….. 56

EJE TEMÁTICO 2. Intertextualidad, literatura y discurso

2.1. INTERCULTURALIDAD, INTERTEXTUALIDAD E IDENTIDAD EN DOS OBRAS DE LAURA ALCOBA

Silvia Delayel y Samanta Giunta ..……..…..... 63

2.2. INTERTEXTUALIDAD, LITERATURA Y EXILIO: ESPACIOS TRANSCULTURALES EN *THE STRANGE HOUSE TESTIFIES* DE RUTH IRUPÉ SANABRIA

Florencia Verónica Perduca ……...……. 67

EJE TEMÁTICO 3. Traducción e interpretación

3.1. LA LENGUA DE SEÑAS ARGENTINA EN EL NIVEL SUPERIOR: ANTECEDENTES Y PERSPECTIVAS

Rosana Famularo ……...…….…… 72

3.2. LA TRADUCCIÓN COMO HERRAMIENTA DESCOLONIZADORA

Carla Anabela Roldán ……..……...…. 78

3.3. EL INTÉRPRETE DIPLOMÁTICO: MEDIADOR ENTRE LENGUAS, CULTURAS E IDENTIDADES

Nadia Volonté ……...……..…. 83

3.4. LA TRADUCCION DEL RUSINO COMO DESAFÍO DE INTERCULTURALIDAD

Nancy Rutyna…….….. 87

EJE TEMÁTICO 4. Nuevos aportes y experiencias en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas.

4.1. REVISIÓN ENTRE PARES DE TEXTOS PARA PUBLICACIÓN EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE LENGUA EXTRANJERA

Laura Marina Colombo .....……..……...……. 93

4.2. REPRESENTACIONES EN TORNO A FUTUROS PROFESORES DE INGLÉS: LA INJERENCIA INSTITUCIONAL

Cecilia Lasa; Carina Menán; Ana Verdelli ……..…… 98

4.3. ENSEÑAR IDIOMAS CON UNA MIRADA GLOBAL: UN CAMBIO EN PROCESO

Silvana Carnicero ……..……..….... 103

4.4. CURSO SOBRE LA IDENTIDAD EN OBRAS DE ARTE PARA FACILITAR LA ADQUISICIÓN DE IDIOMAS

Nolwenn Gautier ……..……..… 109

4.5. ENTRE LENGUAS, CANCIONERO PLURILINGUE & MULTICULTURALIDAD HACIA LA INTERCULTURALIDAD

Nora Natalia Lerena ……...…..…… 114

4.6. LENGUA Y CULTURA EN LA CLASE DE IDIOMA ADICIONAL: EL MEDIADOR INTERCULTURAL Y LA MEDIACIÓN DIALÓGICA

Gloria Gil 118

4.7. LA MIRADA GENERACIONAL EN LA DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS: UN DESAFÍO, DOS PECULIARIDADES, TRES ESTRATEGIAS

Silvia Andrea Breiburd ……..…… 123

4.8. EL CASO DE LOS ALUMNOS INGRESANTES A LAS CARRERAS DE INGLÉS (UNLP) EN EL MARCO DE LA MATERIA INTRODUCCIÓN A LA LENGUA INGLESA

Graciela Baum ……..……..…. 129

4.9. SCHOOLOGY COMO CASO DE MICROECOSISTEMA DE INTEGRACIÓN DIDÁCTICO EN EL APRENDIZAJE DEL FRANCÉS LENGUA EXTRANJERA

Emmanuel Alberto Videla ……..…… 136

4.10. LA COMPRENSIÓN AUDITIVA EN LA UNIVERSIDAD: ESTRATEGIAS "ALL IN ONE"

Virginia Alejandra Duch ……..... 142

EJE TEMÁTICO 5. Las lenguas en el nivel superior: fines específicos, fines académicos y fines universitarios.

5.1. ALEMÁN EN EXACTAS. LENGUA, CULTURA, IDENTIDAD

Silvia Rodríguez ……...……..... 146

5.2. LA DIMENSIÓN LINGÜÍSTICA EN LOS POSGRADOS DE LA UNTREF: DESAFÍOS DE CARA A LA INTERNACIONALIZACIÓN

Angélica Rivera y Ana Verdelli ……...…. 152

5.3. ANALISIS TEXTUAL DE ABSTRACTS COMO ESTRATEGIA DE COMPRENSIÓN LECTORA EN IDIOMA EXTRANJERO EN NIVEL TERCIARIO

Natalia Bron y Leandro Carreño……..... 159

5.4. LOS GÉNEROS TEXTUALES DE LA ESFERA ECONÓMICO-FINANCIERA PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTOCOMPRENSIÓN EN PORTUGUÉS

Marco Antonio Rodríguez……. 165

5.5. FRANCÉS CON OBJETIVOS ESPECÍFICOS Y FRANCÉS CON OBJETIVOS UNIVERSITARIOS: DOS UNIVERSOS EN COHABITACIÓN

Silvia Delayel y Samanta Giunta ……..…..... 171

5.6. APROXIMACIÓN A LA LECTO-COMPRENSIÓN DESDE EL ANÁLISIS DE GÉNERO EN LAS CLASES DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA (LE) EN EL NIVEL SUPERIOR

Julieta Carmosino, Livia Carolina Ravelo y Cecilia María Zawisza …….……...… 176

5.7. EL DESAFÍO DE LO 'PLURI', LO 'MULTI' Y LO 'INTER' EN EL NIVEL DE SUFICIENCIA

María Rosa Mariani…….....……..... 182

5.8. MÁS ALLÁ DE LA TRANSTEXTUALIDAD: LECTURA 5D

Beatriz Castiñeira y María Rosa Mucci ……..……..……. 187

PRÓLOGO

Este libro presenta las comunicaciones de las segundas Jornadas *Lengua, Cultura e Identidad* organizadas por el área de Lenguas Extranjeras del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Quilmes llevadas a cabo los días 7 y 8 de septiembre de 2017.

El lema de las jornadas surge a partir de la inquietud del equipo docente con respecto a diversas cuestiones que requieren de la indagación y el debate. Todos los trabajos son el resultado de contribuciones personales que derivan de problemáticas reales y evidencian una profunda lectura crítica en diferentes campos de conocimiento.

Estas jornadas, destinadas a los profesionales de las lenguas, posibilitaron instancias enriquecedoras de intercambio y aprendizaje a partir de la presentación de temas que suponen un triple aspecto de profundización: lo disciplinar, lo pedagógico-didáctico y el campo de la investigación.

Lo *pluri*, lo *multi* y lo *inter* plantean la posibilidad de compartir experiencias no sólo de diferentes lenguas extranjeras, sino que también incluyen a la Lengua de Señas por primera vez. Las comunicaciones apuntan a fortalecer el rol docente y profesional de todos los participantes con una mirada a la inclusión y a la diversidad.

Este libro está organizado en cinco capítulos que corresponden a los ejes temáticos propuestos por el área de Lenguas Extranjeras de nuestra universidad para el encuentro y por lo tanto, compilan trabajos de diferentes autores.

El eje uno "lo *pluri*, lo *multi*, y lo *inter* en los contextos actuales" está destinado a delimitar las problemáticas que suponen el plurilingüismo, la multiculturalidad y la intertextualidad en estos tiempos. Las lenguas constituyen una función fundamental en el desarrollo al garantizar el diálogo entre diversas culturas. En el ámbito educativo contribuyen a la construcción de conocimiento y a la conservación del patrimonio cultural, por lo tanto, entendemos que es muy importante promover el plurilingüismo y la diversidad lingüística para estimular un compromiso serio.

El eje dos denominado "intertextualidad, literatura y discurso" tiene como objetivo analizar el discurso narrativo a partir de textos, en su mayoría, post-colonialistas. En la línea del análisis del discurso, un elemento interesante de abordar es el análisis de la intertextualidad, la relación de un enunciado con otros enunciados que explicarían no sólo la diversidad individual sino las diferencias culturales colectivas. La intención es poner en discusión los elementos que definen la transculturalidad en estos textos.

El eje tres "Traducción e interpretación" está destinado al trabajo de traductores de la lengua con una mirada a diferentes enfoques usados en la traducción apuntando a la discusión de cuestiones que surgen a partir de versiones encontradas. El propósito de estas comunicaciones es reflexionar sobre la naturaleza de la traducción y la interpretación como práctica cultural de los pueblos. La

Lengua de Señas debe encuadrarse en este eje resultando en una interesante mirada a los debates actuales sobre su posicionamiento en el marco de las comunidades minoritarias. La traducción a la lengua de señas es una actividad pensada por las comunidades Sordas como prácticas culturales. La traducción y la interpretación constituyen un factor diversificador que enriquecen las formas de pensamiento propias de los pueblos.

El eje cuatro "Nuevos aportes y experiencias en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas" busca informar sobre resultados de experiencias áulicas novedosas que ayuden a comprender cómo actuar en contextos reales con el fin de promover la inclusión de diferentes culturas. La intención es abordar temáticas que den respuestas a los conflictos interculturales que se presentan en el aula. Es fundamental reflexionar sobre los presupuestos teóricos que permiten entender la relación entre lengua y cultura como una oposición binaria que posibilite pensar estos conceptos de forma articulada. Una de las formas para entender la enseñanza de lenguas en el aula es reconocer este binomio lengua/cultura como eje mediador de todas nuestras experiencias profesionales. El aprendizaje y la enseñanza de una lengua implican, entonces, involucrarse en la cultura de la que forma parte.

El eje cinco "Las lenguas en el nivel superior: fines específicos, fines académicos y fines universitarios" tiene como objetivo compartir experiencias en el nivel terciario y universitario promoviendo el análisis crítico y reflexivo de textos académicos y literarios a partir de una mirada innovadora. El dominio de idiomas permite acceder a otras culturas e idiosincrasias; a su vez, comprender las relaciones interpersonales que garantizan la formación integral del individuo, el respeto por el otro y la valoración de la propia cultura. Este proceso es clave para la construcción de una identidad multicultural.

Por último, invitamos a todos aquellos interesados en los campos de la investigación en Lenguas y disciplinas afines, a la lectura de estas páginas que consideramos un aporte al debate de ideas en el ámbito de la educación y una caja de herramientas para volver a reflexionar sobre las prácticas en el aula.

María Rosa Mucci

PANEL DE APERTURA

LAS *MARGINALIA* COMO HUELLAS DE LAS LENGUAS, LAS CULTURAS Y LAS IDENTIDADES EN CONSTRUCCIÓN

Rosana Pascale

Universidad Nacional de Luján

rosanapasquale@gmail.com

Resumen

En esta presentación, las *marginalia* reagrupan al conjunto denotas en margen tales como anotaciones, graffiti, dibujos, apuntes, transcripciones seudo-fonéticas, comentarios, adiciones, reflexiones, firmas, aclaraciones, subrayados, etc. que los usuarios, alumnos y docentes, han dejado en los márgenes de un corpus de manuales contextualizados de FLE de la primera mitad del S. XX. El estudio de esas huellas nos permiten acceder a ciertos aspectos de la lengua (materna, extranjera, interlengua), de la cultura (escolar y extraescolar) y de la identidad (individual y colectiva) de sus autores y habilitan la recuperación de parte de la memoria de la enseñanza-aprendizaje del FLE en Argentina, en diversos contextos sociopolíticos. En este sentido, compartiremos algunos resultados de una investigación realizada en la Universidad Nacional de Luján sobre este objeto de estudio fascinante que, paradójicamente, deviene central para recuperar la dimensión concerniente a los usuarios reales de los manuales de FLE que circularon por las aulas argentinas en el período estudiado.

Palabras clave

marginalia- usuarios-manuales contextualizados

Introducción

Para participar en el panel de apertura de estas II Jornadas "Lengua, cultura e identidad" de la Universidad Nacional de Quilmes, elegí exponer los resultados de una investigación llevada a cabo en la Universidad Nacional de Luján, cuyo objeto de estudio fueron las *marginalia* de manuales contextualizados de FLE de la primera mitad del siglo XX[1].

Se podría pensar que este tema está poco o nada relacionado con el planteado por el título de las Jornadas; sin embargo, entiendo que se ubica en el corazón mismo de la triada elegida para designar a este encuentro. En efecto, las *marginalia*, en algunas de sus variantes, ponen en juego la lengua materna o la interlengua en construcción de los estudiantes que estudiaron francés con

[1]En lo que se refiere a la producción de manuales locales destinados a la enseñanza del francés en las escuelas secundarias de nuestro país, debemos señalar que durante las décadas centrales del siglo XX, el mercado editorial argentino fue muy activo y produjo numerosas obras. A partir de los años 70, este mercado de manuales *"made in Argentina"* comienza su lenta pero inexorable desaparición.

los manuales analizados. Además, plasman hechos culturales vinculados con la lengua materna o con la lengua extranjera que nos permiten revivir contextos socio-políticos-culturales del período analizado. Por último, al tratarse de *marginalia* producidas por alumnos y docentes de francés, dejan al descubierto la construcción identitaria de sus autores. Estos tres conceptos clave guiarán entonces nuestra intervención, a partir de la presentación de algunas conclusiones de nuestro estudio.

Breve presentación de la investigación

Los manuales de Lengua Extranjera (LE) como objeto de investigación y análisis han sido abordados desde muy diversas perspectivas. Sin embargo, en nuestro conocimiento, la dimensión concerniente a los usuarios reales de esos materiales didácticos ha sido relegada o es inexistente, excepto si se trata de los manuales más actuales.

Para recuperar esta dimensión, aplicada a los usuarios de manuales contextualizados de Francés Lengua Extranjera (FLE) -producidos por autores nacionales y publicados en el país la primera mitad del siglo XX- hemos desarrollado una investigación titulada *Las notas en margen en los manuales contextualizados de FLE: de las huellas de los usuarios a la apropiación del espacio discursivo,* radicada en el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján[2]. El fin último de este trabajo fue describir y analizar las huellas que los usuarios, alumnos y docentes, dejaron en un corpus de manuales, a través de *notas en margen* tales como anotaciones, grafiti, dibujos, apuntes, transcripciones seudo-fonéticas, comentarios, adiciones, reflexiones, firmas, aclaraciones, subrayados, etc. Todas estas huellas las hemos reagrupado bajo el nombre de *marginalia.*

Como resultado de nuestra investigación, hemos categorizado las *marginalia* identificadas*,* determinado sus diferentes funciones e intencionalidades, estipulado sus destinatarios y estudiado las interacciones presentes entre ellas y los textos (lecturas, cuadros gramaticales, consignas de actividades, etc.) sobre los cuales aparecen. Además, las hemos definido como un peritexto específico[3], es decir, como un discurso ad-hoc en torno al texto, creado por los usuarios.

Por último, las caracterizamos como indicios de la apropiación, por parte de los usuarios, de un espacio discursivo marginal que deviene central para la toma de palabra y la construcción de la identidad enunciativa y socio-cultural.

Esta investigación, inscripta en el campo de las ciencias del lenguaje y en la didáctica del FLE, abreva principalmente en disciplinas tales como la didáctica de la LE, la política editorial, la historia social de la educación, la lingüística y el análisis del discurso ya que abordar el manual como objeto de estudio privilegiado, es acceder a objetos de estudio multifacéticos y complejos, lo que implica necesariamente recortar dimensiones, focalizar problemáticas e indagar en

[2] Aprobada por Disposiciones CDDE 144/11 y 257/13

[3] Ese peritexto fue denominado "peritexto usuarial". Cf. Pasquale, R. (2017) *Marginalia* en los manuales contextualizados de FLE. Un peritexto evocador en Perduca, F. (comp.) *Actas de las IV Jornadas Internacionales sobre formación e investigación en lenguas y traducción "Lenguas en el cruce de fronteras: políticas, prácticas y saberes",* Buenos Aires: IES en Lenguas Vivas "Juan R. Fernández", pp. 353-358. ISBN 978-987-23550-3-6, 2018

conceptos provenientes de múltiples disciplinas. En efecto, el solo hecho de partir de una definición simple y acotada como la siguiente:

> *[un manual es una] obra impresa no periódica concebida con la intención, más o menos explícita o manifiesta según las épocas, de servir a la enseñanza (Choppin, 1993: 9)*[4]*,*

abre un abanico de abordajes múltiples e interrelacionados: abordajes didácticos, pedagógicos, ideológicos, epistemológicos, sociológicos, lingüísticos, históricos, etc.

Nuestro objeto de estudio: *las marginalia*

Hacer anotaciones en los márgenes de los textos es una práctica muy antigua. Ya en la Edad Media, los textos eran acompañados por anotaciones en los márgenes: esas *marginalia* medievales incluían no sólo textos (notas, glosas, comentarios) sino también dibujos o figuras que ilustraban los manuscritos en los márgenes, o sea, en el espacio ocupado entre la caja de texto y el límite del soporte empleado. Estas ilustraciones dieron lugar a los llamados "manuscritos iluminados" de los S.XIII –S.XV.

Esta actividad era desarrollada por monjes que pasaban largas horas aplicados a la importante tarea de copiar códices para preservar el conocimiento de la Antigüedad. Era en ese espacio marginal en el cual los monjes daban rienda suelta a sus reflexiones, ideas, pensamientos por medio de figuras humorísticas, críticas, satíricas, irreverentes, escatológicas… donde los caballeros combatían contra caracoles, los monos leían y los frailes y monjas eran representados en situaciones "poco decorosas".

Por otra parte, además de las figuras o dibujos, en los márgenes de los manuscritos medievales[5] es frecuente la aparición de frases que ponen en evidencia situaciones cotidianas relativas al trabajo, la tarea de escritura, los deseos íntimos con respecto a la tarea de los monjes. Así, la interacción de diferentes manifestaciones gráficas, verbales y no verbales, es la regla de las *marginalia* medieval ¿Nuestros alumnos y docentes que se apropian de los márgenes no evocan en cierta manera a esos monjes medievales…?

Avanzando un poco más en el tiempo, nos encontramos con otras *marginalia* célebres: una de ellas es famoso teorema de Fermat que el mismo Pierre de Fermat formuló en 1637 en los márgenes de su ejemplar de la *Aritmética,* de Diofanto de Alejandría.

Otros ejemplos son los reportados por Casanova (2012)[6]

> *El gran maestro de la forma, Coleridge*[7]*, utilizó en numerosas ocasiones los márgenes de los clásicos como punto de partida para sus largos ensayos. Entre su* ***marginalia*** *(que ocupa seis volúmenes de obra completa), la más divertida para el lector contemporáneo es, quizá, la que dedicó a su cuñado, el poeta Robert Southey, cuyas cuestionables*

[4] Todas las traducciones del francés al español son nuestras.

[5] Algunas de las frases registradas por los monjes son: *Ya he terminado de escribirlo todo. Por Dios, necesito beber algo; San Patricio de Armagh, líbrame de la escritura; Con tanto frío no puedo estudiar esto; Que termine ya la tarde; Quiero comer; Tengo mucho frío, Esta es una página difícil y cuesta leerla, Gracias a Dios, pronto oscurecerá, ¡Ay, mi mano!, Mientras escribía me quedé helado, y lo que no pude escribir a la luz del sol, lo terminé a la luz de las velas, La escritura es excesivamente monótona. Curva la espalda, oscurece la vista, retuerce el estómago y los costados.*

[6] ***Rogério Casanova,*** Revista Leer nº118, noviembre 2012

[7] Samuel Taylor Coleridge (1772–1834) fue quien acuñó el término *marginalia* para denominar a las glosas, comentarios o notas al margen.

calidades líricas exigieron una elaborada etnografía de indignación: un glosario final desvela que los múltiples LM, IM y SE escritos en los márgenes de los poemas se correspondían respectivamente a ludicrous metaphor (metáfora ridícula), incoherent metaphor (metáfora incoherente) y Southey's English (inglés de Southey, que una nota posterior clarifica como not English at all).... Un ejemplar de un libro de viajes de Thoreau, por ejemplo, robado de una biblioteca municipal por el adolescente Jack Kerouac, exhibía una mancha gráfica: un triunfal signo afirmativo al lado de la frase el viajero debe renacer de nuevo a lo largo del camino. Otra de las preciosidades de esta exposición representaba el lado opuesto, socialmente competitivo, de la experiencia lectora; un ejemplar de Swinburne, perteneciente al expolio de Ezra Pound, contenía una severa advertencia en la contraportada: Un idiota fue propietario de este libro antes de que él llegara a mis manos. No soy responsable de las imbecilidades escritas de su puño y letra.

Otro ejemplo interesante, es el que nos brinda Edgar Allan Poe quien en su libro denominado *Marginalia* (1836), relata su relación con las marcas en los textos. Allí podemos leer:

Al adquirir libros he procurado siempre que tuvieran amplios márgenes, no tanto por amor a los bellos volúmenes como por la facilidad que ofrecen para anotar allí los pensamientos que sugieren, coincidencias o desacuerdos de opinión o breves comentarios críticos en general… La marginalia, nace de apuntaciones deliberadas, porque la mente del lector desea descargarse de un pensamiento, por más petulante, tonto o trivial que sea; de un pensamiento, sí, y no meramente de algo que hubiera podido llegar a ser un pensamiento con el tiempo y bajo circunstancias más favorables. En la marginalia, además, nos hablamos a nosotros mismos, y, por tanto lo hacemos con soltura, con audacia, con originalidad, con abandono, sin afectación…

Otros grandes usuarios de los márgenes y, por lo tanto, productores de abundantes y ricas *marginalia* fueron Newton, Proust, Twain, Wallace, Balzac, Voltaire y nuestro compatriota, Jorge Luis Borges.

En nuestros días, las anotaciones continúan siendo es una actividad corriente para muchos lectores: realizar anotaciones y comentarios diversos en los márgenes de los textos da cuenta de un diálogo del lector con el escrito. En general, estas interacciones asumen dos formas: o bien se trata de textos o bien de gráficos como subrayados u otra marca no verbal. Una tendencia actual en el ámbito académico es considerar a estas anotaciones marginales como técnicas de estudio: ante la necesidad de fijar en la memoria determinadas informaciones expresadas en un texto, el proceso de estudio eficaz suele describirse como la secuencia de las técnicas en las que las anotaciones en margen, bajo formas diversas, encuentran un lugar de privilegio. En general, se trata de subrayados para identificar conceptos relevantes o ideas principales; esquematizaciones para expresar gráficamente la jerarquía de los conceptos o de las ideas de un texto; mini-resúmenes para unir dos o más ideas entre ellas, de manera sintética.

En nuestro trabajo, los márgenes y las escrituras que allí se inscriben ocupan el centro, se transforman en un lugar privilegiado de análisis y observación. El margen, elegido como un soporte de escritura sin estar prioritariamente destinado a ese uso, se ocupa con marcas que

constituyen, de alguna manera, transgresiones al orden establecido. Son estas transgresiones las que nos permiten un acercamiento a los actores sociales que han utilizado los manuales (aprendientes y docentes), dando cuenta, entre otras cosas, del currículum vivido y de la construcción de parte de la memoria del quehacer cotidiano en el marco de las grandes tendencias epistemológicas y didácticas en la enseñanza-aprendizaje del FLE y de los contextos socio-culturales que se han sucedido en el tiempo, en nuestro país.

Las *marginalia* de los usuarios- alumnos: *marginalia* para aprender y *marginalia* para ser

En este apartado y centrándonos en el usuario-alumno, nos adentraremos en dos grandes categorías de *marginalia*: las destinadas a *aprender la lengua extranjera* y las que traducen las maneras de *ser en el mundo*.

El primer tipo de *marginalia* pone en evidencia que los usuarios utilizan la escritura en los bordes como herramienta de reflexión y trabajo intelectual. Las marcas, entonces, remiten a una identidad del sujeto de escritura como sujeto cognoscente. Por su parte, la lengua extranjera es siempre objeto del aprendizaje y, en menor medida, el medio elegido para aprender, en tanto que la lengua materna se vuelve, la mayoría de las veces, una herramienta ineludible en la construcción del conocimiento lingüístico.

Entre las categorías de *marginalia* para aprender, situamos:

- Las marginalia como "transcripción" de la palabra oralizada que circula en el aula.

La importancia de la pronunciación correcta, las dificultades propias del francés oral y, suponemos, la insistencia del profesor sobre este punto, llevan a la aparición de símbolos diversos, de carácter fonético, aunque lejanos, en muchos casos, al alfabeto fonético internacional. Otras transcripciones fonéticas intentan reproducir los sonidos que se escuchan en español o reescriben lo escrito en francés que, a priori, no presenta problemas de pronunciación para un hispanoparlante. Por otra parte, también aparecen líneas que unen palabras, a la manera de *liasons* o encadenamientos, en tanto pistas para leer bien o, lo que es lo mismo en el contexto escolar de la época, pronunciar bien. En principio, se trata de un mecanismo de aprendizaje por el cual la lengua oral se transforma en lengua escrita, en una suerte de metacódigo de naturaleza indefinida.

- Las *marginalias* como huellas de la traducción o, más bien, de la transcodificación.

Estas traducciones son recurrentes y aparecen, en todos los casos, como la huella más certera y tranquilizadora de la comprensión. En principio, remiten a las traducciones inter-lenguas cuyo punto de partida es el francés. En este sentido, es importante mencionar a Lüdi y Py, citados por Klett (2011:2), a partir de su concepto de marcas transcódicas, es decir, rasgos de otras lenguas, generalmente la materna, que aparecen en las anotaciones de los aprendientes cuando intentan vencer un obstáculo comunicativo. Para Lüdi, también referido por Klett en el mismo espacio, son formulaciones aproximativas y forman parte de las estrategias compensatorias interlinguales,

es decir, estrategias potencialmente conscientes que permiten alcanzar un objetivo comunicativo cuando el sujeto debe resolver un problema lingüístico-discursivo.
Dichos procesos de transcodificación, según la especialista, constituyen la primera reconstrucción del sentido y se relacionan con lo que Vygotsky llama "el lenguaje privado". Éste está ligado a la actividad intelectual y a las funciones de abstracción, planificación, regulación, toma de posición frente a la incertidumbre, apoyo propio, entre otros (Klett, op. et loc. cit).
Estos procedimientos transcódicos están entonces lejos de aquello que comúnmente se entiende por traducción, aunque en muchos casos aparecen emparentados y habitualmente presentados como sinónimos. Sin embargo, la transcodificación (o transliteración o traducción literal) se refiere a la traducción de palabras o enunciados a nivel de superficie y dista mucho de la traducción como una producción de sentido donde un texto de partida es sustituido por un escrito dotado de cohesión, de adecuación entre el sentido y la forma, de autonomía. Es ahí donde debemos inscribir nuestras reflexiones: la traducción/transcodificación está presente como estrategia de aprendizaje y testimonio de las operaciones cognitivas realizadas por los usuarios de los manuales en sus procesos de adquisición de la LE. Por otro lado, es evidente que es utilizada como estrategia de enseñanza por el profesor para romper el hermetismo de la lengua desconocida y como un antídoto contra la desestabilización que produce la LE, ¡incluso cuando los manuales en uso se inscriben en la metodología directa que destierra la lengua materna de las clases!

- Las *marginalia* vinculadas a la enseñanza/aprendizaje de la gramática.

Muchas marginalia giran en torno a reglas gramaticales o a la confección de resúmenes o cuadros sobre algún fenómeno gramatical (verbos, femenino-masculino, género-número). Además, la gramática aparece también en los espacios reservados a la resolución de ejercicios (de completamiento, por ejemplo). En muchos casos, se trata de *marginalia* que asumen las formas de reglas gramaticales explícitas. La abundancia de las marcas que remiten a la gramática y a la pronunciación nos permiten inferir que estos dos componentes son los pilares de la enseñanza del francés en la primera mitad del Siglo XX.

- Las *marginalia* al servicio de los deberes.

Por último, siempre en el campo de la construcción del conocimiento lingüístico, encontramos muchas *marginalia* que remiten a los deberes, a las tareas para el hogar. Estas marcas van desde cruces u otros señalamientos gráficos que indican qué se debe estudiar, hasta textos del tipo: *Traducción, dictado, lectura*[8] o *en francés, en hoja*[9] o incluso *hasta la 28*[10] Todas estas anotaciones tienen la intención explícita de preparar la actividad fuera del aula, de servir de recordatorio de lo que hay que hacer, para cuándo, de qué manera. Nos dan así, la pauta de la continuidad entre un adentro áulico y el afuera extraescolar, en el que se siguen construyendo los

[8] Extraído de Cadours de Bignon, G. *Leçons de Français*, 2º año, Buenos Aires: Editorial Stella, p.165
[9] Extraído de Ardit, L. *Curso de Francés* 1er año, , Buenos Aires: L. Lajouane Editores, 1913, p. 89
[10] Extraído de Ardit, L. *Curso de Francés* 1er año, , Buenos Aires: L. Lajouane Editores, 1913

conocimientos de manera guiada y programada.Las marcas que dejaron los usuarios nos presentan deberes cuyo eje es la repetición o la memorización, considerados hoy como aburridos o poco eficaces, pero en todo caso, indispensables para consolidar el trabajo cotidiano y responsabilizar a los alumnos, según Caroff (2007)[11]

Todas estas *marginalia* nos permiten inferir procesos psicolingüísticos puestos en juego por los usuarios de los manuales en la construcción del conocimiento lingüístico, así como en los procesos de enseñanza-aprendizaje que se promovieron desde el uso de un determinado material.

Según nuestro análisis y por tratarse de aprendizajes explícitos de la LE en ámbitos formales, tanto las operaciones cognitivas de los alumnos como las intervenciones didácticas de los docentes parecen favorecer procesos más deductivos que inductivos y vincular el desarrollo de la interlengua con la memorización, la ausencia de análisis de los componentes lingüísticos y la orientación hacia la imitación y la repetición de elementos lingüísticos acotados como palabras o estructuras simples. La caracterización de la LE que subyace a estas prácticas y que las *marginalia* revelan está cercana a la de código, es decir, un compendio de formas morfológicas y sintácticas, altamente independientes de los contextos de uso.

El segundo tipo de *marginalia* analizado pone el foco sobre el sujeto de escritura en tanto sujeto social, portador de una historia personal y habitante de un contexto socio-histórico determinado. En este sentido, sus marcas (palabras, dibujos, graffitis, etc.) presentan un estatus ambiguo, construido entre lo escolar y lo extraescolar, y devienen escrituras privadas, personales, íntimas, que inundan las hojas del manual y lo posicionan a él también al margen de la clase ya que lo privado, se hace de alguna manera, público. Con este tipo de notas, aparece otra dimensión de la clase: la distensión, el relax, la evasión…se deja el espacio del aprendizaje y se va hacia el interior, lo personal, lo propio, lo social.

Estas *marginalia* traen al universo escolar la música ciudadana de la época; la pasión futbolera; los posicionamientos políticos…Muchas *marginalia* son del tipo *grafiti*: corazones flechados, calaveras, cruces esvásticas, pentagramas musicales, etc., pueblan los bordes de los manuales y se convierten en un paratexto propio y sin vinculación directa con el texto del manual. Por otra parte, las firmas, las rúbricas, los extractos de canciones de moda o las declaraciones de amor constituyen una forma de apropiación del espacio discursivo, con un sello propio, al margen de lo escolar y del manual.

En conclusión, si las *marginalia* "para aprender", tienen como finalidad el estudio o el aprendizaje; las segundas, las *marginalia* "para ser" están vinculadas con los aspectos sentimentales y contextuales de los usuarios y aparecen como marcas espontáneas, salvajes, que buscan constituirse en signos de una identidad que se está construyendo. Las anotaciones del primer tipo interactúan con el texto y se constituyen en indicios de las construcciones de los saberes lingüísticos, mientras que las segundas se desvinculan del texto del manual y dejan librado el espacio marginal al discurso interior del aprendiente. Por otro lado, si las primeras aparecen como claramente ligadas al contexto de recepción inmediato de carácter áulico; las

[11] *Les devoirs, à quoi ça sert ?* Sciences Humaines, nº 183, juin 2007.

segundas se separan de éste y remiten a un contexto extra áulico, en el cual el componente social, cultural, afectivo e identitario ocupa un lugar predominante. Finalmente, es importante destacar que si bien los sujetos empíricos de escritura son los mismos en los dos casos, éstos de diferencian de los enunciadores, responsables de los enunciados, y que pueden incluir al docente, al autor de la canción transcripta o a algún compañero. Lo mismo ocurre con los destinatarios: en el primer caso, el destinatario es el mismo usuario-sujeto aprendiente; en el segundo, muchas veces el destinario es un "otro" situado en el entorno cercano del usuario-sujeto social.

Ambas *marginalia* se complementan, se imbrican, tejen pasarelas y nos develan las identidades múltiples de esos alumnos adolescentes, sujetos de conocimiento y sujetos sociales, que poblaron nuestras aulas y que, al dejar sus huellas en los márgenes, nos permitieron reconstruir, al menos parcialmente, modos de hacer y de ser en la escuela secundaria argentina de la primera mitad del siglo XX.

Las *marginalia* de los usuarios-docentes: *marginalia* "para el hacer"

Los usuarios-docentes también dejaron sus huellas sobre los márgenes de los manuales y muchas veces, ocuparon espacios más amplios, los de las páginas en blanco de los libros. En ellas desplegaron su hacer docente. Bajo la forma de lecciones o planificaciones de la tarea docente, los usuarios desarrollan el contenido de sus clases a manera de ayuda memoria o bien vinculan las diferentes lecciones del libro con las "bolillas" de su programación. En ambos casos, podemos remarcar la interacción de las *marginalia* no sólo con el texto-soporte sino con otros textos que circulan en el aula, como el programa de la asignatura (organizado en las clásicas "bolillas" de antaño) o la planificación del docente.

A partir de las *marginalia*, también es posible entrever el "poder de decisión" que se le otorga al libro de texto: el programa se organiza en torno a él, los contenidos que se enseñan son los impuestos por el manual y la "metodología circulante" retoma los principios explicitados en el libro.

Finalmente, otras *marginalia* identificadas remiten a la identidad docente en tanto trabajador que, ya por aquellos años, debía cumplir con tareas docentes en varios ámbitos (educación formal y no formal) para lograr ingresos "decentes". Aparecen entonces referencias a otros desempeños laborales, por fuera de la escuela, como clases particulares, por ejemplo.

Para cerrar

Como ya lo expresáramos más arriba, las *marginalia* involucran *un sujeto de escritura* que es, a la vez, un sujeto cognoscente y un sujeto social, portador de una historia personal y habitante de un contexto socio-histórico determinado. Este sujeto con identidades múltiples se apropia de los márgenes y habilita que lo escolar y lo extraescolar, lo público y lo privado, lo personal y lo colectivo se manifiestan, reflejando así algo de lo que ocurrió en nuestras aulas en las primeras décadas del S. XX.

En el marco de una *semiótica de los bordes* (Beguin-Verbrugge, 2006), podemos afirmar que las *marginalia*introducen la noción del afuera y del adentro y contradicen la idea establecida según la

cual en el adentro yace el sentido y en el afuera, la nada; al mismo tiempo que ponen en evidencia la permeabilidad de la frontera.

Volviendo entonces al título de estas Jornadas, podríamos decir que la triada *lengua, cultura e identidad* se manifiesta con intensidad en este estudio sobre las huellas de los usuarios. Estas huellas permiten el acceso a la lengua (materna y extranjera, interlengua), la cultura (escolar y extraescolar) y la identidad (individual y colectiva) de sus autores y habilitan la recuperación de parte de la memoria de la enseñanza-aprendizaje del FLE en Argentina en diversos contextos sociopolíticos. Asimismo, las *marginalia* habilitan la revalorización de las prácticas individuales de los actores sociales anónimos, profesores y alumnos, que son los verdaderos artífices de la didáctica del FLE a través del tiempo, más allá de las políticas lingüísticas o de las teorizaciones en boga.

Referencias bibliográficas

Béguin-Verbruggen, A. (2006). *Images en texte. Images du texte: Dispositifs graphiques et communication écrite*. Presses Universitaires du Septentrion.

Chopin, A. (Dir.) (1993). *Les manuels scolaires en France de 1789 à nos jours, Tomo V Les manuels d'allemand,* Publication de la Sorbonne et du Service de l'histoire de l'éducation de l'INRP.

Klett, E. (2011). Lectura en lengua extranjera y traducción ¿Qué relaciones? In Actas de XIII JELENS San Luis, 2011.

Pasquale, R. (2016). *Las notas en margen en los manuales contextualizados de FLE: de las huellas de los usuarios a la apropiación del espacio discursivo.* Informe final de investigación. Departamento de Educa Las notas en margen en los manuales contextualizados de FLE: de las huellas de los usuarios a la apropiación del espacio discursivo. Universidad Nacional de Luján. 82 p.

LOS DESAFÍOS DEL PLURILINGÜISMO Y LA INTERCULTURALIDAD EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE QUILMES

Silvana M. Garófalo

sgarofalo@unq.edu.ar

Palabras clave: plurilingüismo-interculturalidad-enseñanza de lenguas

Resumen

La presente comunicación propone reflexionar sobre la problemática del plurilingüismo y la interculturalidad como fenómenos constitutivos de los nuevos escenarios sociales y describir cómo atraviesan la realidad del contexto socio-lingüístico-educativo de la Universidad Nacional de Quilmes. Desde la perspectiva de la gestión de lenguas, se aborda un estudio a nivel meso y micro, focalizando en la institución y el aula, en el cual se analizan relaciones y tensiones en cuanto a la implementación del enfoque intercultural para la enseñanza de lenguas.

1. Introducción

Vivimos interconectados, rodeados de múltiples pantallas y dispositivos, realizando una pluralidad de tareas en simultáneo, imagen repetida de la vida cotidiana actual. Nuestras prácticas sociales están atravesadas por lo inmediato y lo virtual, características que hemos adoptado casi naturalmente y sin presentar resistencia, al ritmo vertiginoso en el que las nuevas tecnologías y los modos de ser y hacer se imponen. El aquí global que nos interpelase caracteriza por el desanclaje de los individuos a nivel espacial, temporal y social. Esta sinergia de desterritorialización del mundo posmoderno se evidencia en las migraciones masivas que se suscitan por razones económicas, étnicas, religiosas, entre otras; y por las migraciones virtuales de ciudadanos quienes sin moverse de sus lugares se trasladan a otros espacios y se conectan asincrónicamente. En consecuencia, la relación que se presenta entre los medios electrónicos por un lado y los flujos migratorios por otro *define el núcleo del nexo entre lo global y lo moderno* (Appadurai, 2001: 20), en otras palabras, constituye nuestras sociedades posmodernas.

Ahora bien, cabe preguntarnos cómo estas configuraciones naturalizadas del mundo actual se inscriben en los campos de acción y de desarrollo profesional y cómo afectan a los diferentes actores y sus prácticas, es decir, cuestionarnos qué desafíos presentan a la comunidad educativa y cómo son y/o pueden ser abordados. Para intentar dar respuesta a los interrogantes expuestos, el presente trabajo propone reflexionar sobre dos aspectos de la sociedad posmoderna: el plurilingüismo y la interculturalidad como fenómenos constitutivos de los nuevos escenarios sociales y describir cómo atraviesan la realidad del contexto socio-lingüístico-educativo de la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ).

2. Puntos de partida

Para abordar los desafíos en tiempos de plurilingüismo, interculturalidad e intertextualidad propuestos por las II Jornadas es preciso clarificar los ámbitos de aplicación y el alcance de algunos términos ya que, como toda etiqueta o categoría, adquieren diferentes interpretaciones y refieren a distintas ideas según su empleo.

Dentro de los elementos que ayudan a constituir una identidad se encuentra la historia de los miembros de la comunidad, la o las religiones, las tradiciones y costumbres, el o los idiomas. Una persona puede caracterizarse como hablante monolingüe, bilingüe-*individuo que utiliza habitualmente dos lenguas, cada una en un ámbito social determinado* (Censabella, 1999: 17) o multilingüe-*individuo que utiliza varias lenguas en sus interacciones verbales diarias*(Ibíd.: 18). A su vez, haciendo una analogía entre los hablantes y los países podemos hablar de países monolingües, bilingües o multilingües, aunque, como bien advierte Censabella, teniendo siempre en cuenta la precaución de definir el criterio de clasificación.

Como ejemplo, veamos el caso de Argentina. Si enfocamos el análisis desde el criterio de lengua oficial, es decir, la lengua/s admitida/s en las legislaciones, Argentina aparece como un país monolingüe. En cambio, si partimos desde la cantidad de lenguas que se hablan, Argentina es un país multilingüe donde se hablan, además del español, lenguas indígenas y lenguas de inmigración. Ahora bien, si tomamos el porcentaje de población bilingüe, Argentina aparece como un país minoritariamente bilingüe.

> *Podemos decir entonces que Argentina es un país multilingüe siempre y cuando dejemos bien en claro que tomamos como criterio solamente la cantidad de lenguas habladas dentro del territorio nacional, y no el porcentaje de hablantes multilingües que habitan el territorio. También podemos decir que la Argentina es un país minoritariamente bilingüe, lo que no impide que conozcamos, estudiemos y respetemos las lenguas habladas por esas minorías* (Censabella, op. cit.: 19).

En el ámbito escolar, Unamuno (2016) observa que las lenguas reciben distintas etiquetas a modo de clasificación y categorización tales como las de lengua materna y lengua extranjera o primera, segunda y tercera lengua, siguiendo una cronología en la adquisición y el aprendizaje de lenguas. No obstante, señala también que estas etiquetas *pueden ser problematizadas y problemáticas*(Ibíd.: 26)y, en coincidencia con Censabella, sugiere que para su empleo es preciso tener en cuenta los criterios de su descripción tales como el orden temporal de aprendizaje de las lengua, la presencia más o menos preponderante de una lengua en un entorno dado, la frecuencia de uso de las lenguas, los contextos de aprendizaje (formales, informales, bilingües, etc.) según se esquematizan en el cuadro[12]a continuación:

[12]Cuadro 1. Lenguas primeras, segundas y extranjeras: criterios de descripción, en Unamuno, V. (2016). Lenguaje y educación. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes, p. 27.

Lenguas primeras	***Lenguas segundas***	***Lenguas extranjeras***
Aprendidas en entornos de socialización primaria		Aprendidas en entornos de socialización secundaria
Presentes en la vida cotidiana		Ausentes (o poco presentes) en la vida cotidiana
Usadas cotidianamente	Usadas excepcionalmente	
Aprendidas en contextos bilingües		Aprendidas en contextos artificiales (puntuales)

Por otra parte, dentro del campo de la enseñanza de lenguas encontramos que el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) distingue entre los conceptos de multilingüismo y plurilingüismo, acentuando aspectos diferentes en cuanto al conocimiento, aprendizaje y uso de las lenguas.

> *El multilingüismo es el conocimiento de varias lenguas o la coexistencia de distintas lenguas en una sociedad determinada.*
>
> *… el enfoque plurilingüe enfatiza el hecho de que conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua, desde el lenguaje familiar hasta el de la sociedad en general, y después hasta las lenguas de otros pueblos (ya sean aprendidas en la escuela o en la universidad, o por experiencia directa).* (MCER, 2002: 4)

Por su parte, Roberto Bein (1999: 193) describe cuatro situaciones que remiten al fenómeno del plurilingüismo

- la persona que es capaz de producir y comprender enunciados en más de dos lenguas,
- la realidad lingüística de un país o región donde coexisten comunidades de lenguas distintas que se comunican principalmente a través de intérpretes,
- la realidad lingüística de un país, región o ciudad donde coexisten comunidades de lenguas distintas que conocen la lengua de otra/s de las comunidades y emplean su propia lengua y las demás con distintas funciones,
- la realidad lingüística de un país, región o ciudad donde una misma comunidad emplea lenguas distintas con distintas funciones.

Y, a la vez, establece que el término plurilingüe refiere a dos propósitos diferentes en el ámbito educativo local:

1) a la enseñanza de más de dos lenguas a cada alumno,
2) a la enseñanza de una sola lengua extranjera por alumno, pero escogida entre varias.

Si bien en la bibliografía se realizan distinciones entre los términos multilingüismo y plurilingüismo, los trabajos recientes dentro del área del estudio de las lenguas muestran un uso intercambiable de los términos, con una preferencia por el término multilingüismo en autores anglosajones y por el de plurilingüismo en el caso de los francófonos.

Siguiendo en el terreno educativo, todo hablante mono, bi, multi o plurilingüe desarrolla su propia competencia comunicativa (CC). Pero, ahora bien, dicha competencia ¿es única para todas las lenguas que se aprenden o existe en compartimentos diferentes según cada lengua? El MCER específica que:

> *...el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan* (MCER, 2002: 4).

Por su parte, para Lüdi & Py (2009) el concepto de competencia comunicativa desde una perspectiva monolingüe y de lingüística unilineal, donde el bilingüismo se interpreta como la duplicación de competencias de dos lenguas como la simple adición de lenguas aprendidas en sus propios términos[13] (Ibíd.:157), es cuestionable ya que dicha noción sería insuficiente para dar cuenta del aprendizaje de lenguas en contextos multilingües por dos razones básicamente:

1) el concepto de duplicación de competencias se origina en la idea heredada de que el monolingüismo es un estado original de la especie,
2) las competencias nunca se alcanzan, se desarrollan a lo largo de la vida.

Las competencias comunicativas en las diferentes lenguas estarían en continua construcción, por lo cual no sería condición sine qua non la adquisición de una CC en una lengua determinada primero para luego adquirir otra, ambos sistemas lingüísticos en desarrollo pueden darse simultáneamente y, por lo tanto, no es imperativa una secuenciación lineal. Dado que para Lüdi & Py un hablante plurilingüe apela a sus conocimientos lingüísticos en las diferentes lenguas de manera flexible y estas competencias estarían interconectadas, sugieren remplazar la noción clásica de competencia por el concepto de *repertorio lingüístico* o *recursos verbales.* Esta denominación del conocimiento de la lengua/s de todo hablante/escritor implica una visión más dinámica que la de CC e incluye las siguientes dimensiones:

- los microsistemas del lenguaje,
- la existencia de un sujeto libre y activo,
- la interacción como dominio fundamental en la cual el lenguaje se desarrolla y
- las distintas formas de adquirir y aprender una lengua.

[13] "As the simple addition of languages learnt on their own terms", traducción propia.

> *Desde esta perspectiva, la finalidad de la educación en una lengua queda profundamente modificada. Ya no se contempla como el simple logro del «dominio» de una o dos –o incluso tres lenguas– cada una considerada de forma aislada, con el «hablante nativo ideal» como modelo fundamental. Por el contrario, el objetivo es el desarrollo de un repertorio lingüístico en el que tengan lugar todas las capacidades lingüísticas* (MCER, 2002: 5).

En relación al proceso de aprendizaje, Lüdi & Py señalan que una concepción monolingüe de la CC lleva implícita una percepción negativa del proceso de transferencia entre las lenguas(o interferencia), como elemento desestabilizador y obstaculizador en la adquisición del lenguaje, especialmente en los contextos formales de enseñanza-aprendizaje donde se evita, o hasta se prohíbe en algunos casos, el uso de lenguas diferentes de la que se enseña. Por ejemplo: en la clase de inglés hablamos sólo en inglés, en la de francés sólo en francés o en la de portugués sólo en portugués. En cambio, una visión flexible y dinámica de la CC reivindica el uso de la estrategia de transferencia entre las lenguas como proceso psicológico, la cual surge espontáneamente y con frecuencia en contextos multilingües, como por ejemplo en las propuestas pedagógicas de translanguaging[14].

Por otra parte, la enseñanza y el aprendizaje de lenguas se imbrican en la esfera cultural, relación que se cristaliza en el sintagma lengua-cultura (LC). Los saberes relacionados con la cultura se pueden describir en términos de competencia intercultural (CI):

> *Conjunto de saberes, quehaceres, (com) posturas y actitudes (savoir, savoir-faire y savoir être) que permiten, en grados variados, reconocer, comprender, interpretar o aceptar modos de vida y pensamiento otros que los de la cultura de origen. Es la base de una comprensión entre los humanos que no se reduce al lenguaje* (Béacco & Byram, 2003, en Klett, 2017: 5).

E inclusive en términos de competencia plurilingüe y pluricultural (CPP):

> *Se designa competencia plurilingüe y pluricultural la competencia para comunicar con el lenguaje e interpretar culturalmente que posee un sujeto que maneja, en diferentes grados varias lenguas, y posee, en grados diversos, la experiencia de varias culturas, siendo capaz de gerenciar el conjunto de dicho capital lingüístico y cultural. Es importante considerar que no hay superposición o yuxtaposición de competencias siempre distintas, sino la existencia de una competencia plural, compleja, combinada y heterogénea que incluye competencias singulares y parciales, competencia que es una en tanto repertorio disponible pare el referido sujeto social* (Coste, Moore y Zarate, 1997, en Klett, op.cit.: 5).

Finalmente, en los documentos normativos del ámbito escolar se desprende que el contacto entre lenguas-culturas es considerado como un factor enriquecedor para el desarrollo de los

[14]El uso dinámico e integrado de las distintas lenguas del estudiante.

estudiantes, ya que permitiría, entre varios aspectos, ampliar sus conocimientos del mundo y fortalecer la propia identidad (Diseño Curricular de la provincia de Buenos Aires, 2008; Núcleos de Aprendizaje Prioritarios del Consejo Federal de Educación, 2012). Tal perspectiva se plasma en el aula a través de la implementación del enfoque intercultural para la enseñanza de lenguas. Un enfoque intercultural *tiene como objetivo facilitar el diálogo, el intercambio y el entendimiento recíproco entre personas de diferentes entornos*[15](Cantle, 2013: 9). Desde una perspectiva que focaliza menos en las diferencias y más en la constitución de un tercer lugar de hibridación (Bhabha 1992, 1994; Trigo 1996, 2000; García Canclini 2001, 2012) y transculturación (Rama 1985; Pratt 1997), la adquisición de una lengua es considerada *como un proceso sociocultural en el que estructuras, prácticas e identidades que existían en forma separada se combinan para generar nuevas estructuras, prácticas y modos de ser en el mundo. Implica empoderar al aprendiente para expresar sus propios contenidos socio-culturales en múltiples lenguas, a distintos niveles de competencia* (Ferradas, 2016:21-22).

3. El contexto socio-lingüístico-educativo de UNQ

Para analizar el contexto socio-lingüístico-educativo de UNQ partiremos desde la perspectiva de gestión de lenguas y focalizaremos en la institución y el aula, apelando a los componentes a través de los cuales las decisiones y prácticas de la gestión de lenguas se instancian: los agentes, los niveles y los procesos…*the layers that together compose the LPP whole (the onion)*[16], siguiendo la propuesta de Ricento & Hornberger (1996: 402). En esta estructura de capas múltiples todos los componentes interactúan y se articulan, y es la/el docente (the classroom practitioner) el centro de la cebolla o el *corazón* del proceso de gestión de lenguas, dado que es quien implementa lo que otros expertos han decidido. Por lo tanto, sus principales preocupaciones en cuanto qué enseñar, cómo y por qué se convierten en cuestiones de política lingüística (Ibíd.: 421).

Relaciones internacionales (RI) es una división de la Universidad Nacional de Quilmes cuyas funciones incluyen el desarrollo de políticas de internacionalización de la educación superior, entendida como "uno de los pilares fundamentales para incrementar la calidad académica, en un contexto de promoción de iniciativas de integración regional e interregional". En este sentido, RI orienta sus políticas de acción en tres líneas de trabajo: programas de movilidad, programas de intercambio y cooperación académica y de investigación, y programas de cooperación al desarrollo. El objetivo de la proyección internacional de la universidad a través de los diferentes programas es generar estrategias institucionales que aseguren la inserción de la comunidad universitaria en el contexto global. En este marco, la agenda de programas de movilidad estudiantil ha determinado la asignación de becas de estudio para alumnos de UNQ a diferentes

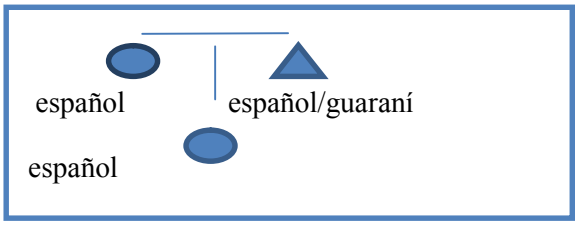
[15] "An intercultural approach aims to facilitate dialogue, exchange and reciprocal understanding between people of different backgrounds", traducción propia.

[16]Las capas que juntas componen la gestión de lenguas, traducción propia.

universidades del exterior, en su mayoría a España y América Latina y, en menor medida, a otros países de Europa: Francia, Italia. El proceso de selección de los candidatos para becas en países no hispanohablantes requiere del conocimiento del idioma del país receptor por parte de los candidatos, por lo cual, en aquellos casos en los que los alumnos no poseen conocimientos o poseen conocimientos insuficientes en el idioma, la universidad provee de cursos intensivos en la lengua meta. Los alumnos extranjeros que están cursando el segundo cuatrimestre 2017 provienen de Alemania, Brasil, Chile, Colombia, México, España, Francia, Italia y Venezuela. Los alumnos de UNQ becados están cursando estudios en México, Colombia, Brasil, Francia y España.

En relación al alumnado local, la conformación lingüística es mayoritariamente monolingüe (español) y minoritariamente bilingüe: guaraní, quechua, lenguas de inmigración. Esta descripción puede corroborarse por una pequeña muestra de diez cursos de inglés lecto comprensión, en base a datos relevados de los árboles socio-lingüísticos elaborados por los alumnos (figura 1), en los cuales se describen los miembros de sus familias y las lenguas que usan, saben y/o conocen a través de dos generaciones. Además, una parte de la matrícula de la universidad abarca un porcentaje de alumnos extranjeros residentes, en su mayoría de países latinoamericanos, completando así el paisaje lingüístico de UNQ con más lenguas y diferentes variedades del español.

Figura 1: modelo de árbol lingüístico[17]



El aula entendida como una comunidad de indagación supone al encuentro pedagógico como un espacio público que habilita *en cada uno de los participantes la capacidad de narrarse, de autorrepresentarse, para implementar un trabajo esencialmente filosófico posibilitante de la re-construcción y transformación de las subjetividades. Para visibilizar la contingencia y la historicidad de la propia identidad* (Berttolini y Langon, 2009: 13). La clase puede ser entendida como una comunidad de práctica, un espacio donde las identidades y membresías múltiples se constituyen e inter-articulan en la práctica social (Rampton, 2000: 7).

En las clases de lengua-cultura extranjera se utilizan textos orales, escritos y visuales como material de exposición (input) a la lengua, a partir de los cuales se contextualiza la enseñanza de ítems específicos de la lengua, como por ejemplo vocabulario o estructuras gramaticales. Una

[17] mujer - varón

instanciación del enfoque intercultural puede comprender la discusión *a partir de los textos de culturas diversas puestos en contacto con la realidad local y la pluralidad de identidades del aula* (Ferradas, 2016: 18). Ahora bien, ¿cómo son reconocidas las diversas identidades sociales, cómo se constituyen las identidades y membresías múltiples y cómo son comprendidas las representaciones sociales de las lenguas y sus variedades en el aula?

Podemos encontrar respuestas a partir de las tres actitudes que los docentes de LE pueden asumir en el encuentro de la cultura propia/materna (CM) y la extranjera (CE) propuesta por Béacco (2000: 92-93): la desvalorización de la CE frente a la CM, la sobrevalorización de la CM sobre la CE, y el equilibrio y la distancia entre los dos conjuntos culturales. Este último posicionamiento es descripto "como una esquizofrenia benigna, de naturaleza estrictamente profesional" que permite que cohabiten, sin interferencias, convicciones y prácticas culturales diferentes y opuestas (en Pasquale, 2009: 54-55). En cambio, desde una mirada crítica (Abu-Lughod, 1991; Ortner, 1999), las respuestas dependerán del posicionamiento del observador y de sus representaciones de los otros, asumiendo una postura jerarquizada del conocimiento en base a las relaciones de poder que entran en juego en el encuentro de las culturas. Siguiendo esta línea, entonces, todo diálogo intercultural precisa de un encuadre y posicionamiento socio-histórico, el cual permite investir dicho encuentro de sentido de realidad y visibilizar cuestiones de conflictividad social y desigualdad:

> *... el relativismo absoluto, al defender la identidad inviolable de cada cultura particular, pierde también la conciencia del carácter histórico y contingente de las producciones culturales y humanas, que como tales no tienen ninguna identidad necesaria, perenne y natural. Las elaboraciones de la cultura son contingentes al equilibrio singular de fuerzas e intereses de los grupos sociales a lo largo del proceso histórico, y, por tanto, sus valores, significados, y patrones de comportamiento deben cuestionarse desde dentro de cada cultura y mediante la comunicación, el diálogo y el contraste intercultural* (Pérez Gómez, 1998:13).

A partir de lo expuesto, podemos observar que la clase de LE de UNQ supone, a priori, el contacto de dos lenguas: el español-lengua vehicular, y la lengua extranjera (francés, inglés, portugués) -la lengua meta y curricular. Si bien este contexto puede describirse como un *bilingüismo socialmente situado* (Sichra, 2005:5), no deja de estar atravesado por otras lenguas-culturas que puedan habitar el aula, teniendo en cuenta las biografías lingüísticas de los estudiantes, por sus lenguas de pertenencia, por ser extranjeros residentes o por su condición de participantes del programa de intercambio estudiantil. En cuanto al enfoque para la enseñanza de lenguas, los programas establecen que se favorece una perspectiva comunicativa y se persiguen fines académicos y científicos, aunque no se hace mención explícita a una aproximación intercultural de la enseñanza. Sin embargo, ciertos contenidos abordan aspectos de la reflexión intercultural, quedando una intervención metodológica en tal sentido a criterio de cada docente.

4. Reflexiones finales

A través del desarrollo propuesto podemos observar que uno de los primeros desafíos en tiempos de plurilingüismo, interculturalidad e intertextualidad consiste en enfrentar el análisis crítico de las distintas categorías que hacen a la descripción de los usos y formas de adquisición de las lenguas y a sus diferentes contextos. Por otra parte, dentro del ámbito educativo local, el contacto de lenguas-culturas adquiere una percepción positiva desde el punto de vista del desarrollo integral de los estudiantes, ya que el encuentro con otras cosmovisiones permite la reflexión sobre la propia cultura e interpela la construcción de la propia identidad. Además, siguiendo una mirada crítica, se entiende que el diálogo intercultural surge desde un anclaje situacional y desde las redes concretas de diferencias, particularidades y desigualdades que emergen en las prácticas sociales.

Teniendo en cuenta los cambios del mundo moderno global en relación con la educación superior, si bien los procesos y proyectos de internacionalización en UNQ no tienen un alcance mayoritario en la matrícula aún, muestran un leve crecimiento y siguen en escala ascendente. Por lo cual, desde la gestión de lenguas los distintos actores que participan de las políticas de intercambio estudiantil requieren de un trabajo en conjunto y de articulación con el área de Lenguas Extranjeras, tanto en lo concerniente al diseño de dispositivos pedagógicos como la asistencia en tareas diversas.

En relación a los desafíos a enfrentar en la clase de lengua-cultura extranjera específicamente, se impone una reflexión sobre las intervenciones pedagógicas en diálogo con las perspectivas de la enseñanza intercultural, la cual interpele a los docentes como ejes centrales (o corazón) del proceso de gestión de lenguas. En particular, en lo que concierne a las adhesiones por parte de los profesionales de la enseñanza a conceptos como repertorio verbal, recursos lingüísticos, competencia intercultural y plurilingüe, reflexión intercultural o enfoque intercultural y su nivel de injerencia y concreción en las prácticas.

> *Las instituciones educativas son agentes fundamentales en la construcción de la pertenencia social y del consenso alrededor,…. Además, participan en la ampliación de los repertorios verbales, poniendo a disposición de los aprendices nuevas experiencias, nuevos contextos de uso lingüístico y nuevas formas verbales…* (Unamuno, 2016: 20).

A modo de cierre, haciendo foco en el rol central de los contextos educativos y las posibilidades que se abren en la clase de lengua-cultura extranjera, tomando como punto de partida el ámbito socio-lingüístico-educativo de UNQ y proyectando la mirada hacia otros contextos, podemos esbozar algunas orientaciones para continuar e iluminar el debate:¿Hasta qué punto la construcción de subjetividades y membresías múltiples es factible dentro de las relaciones de fuerzas, las características de las configuraciones socio-históricas contingentes y el entramado de lenguas y culturas que habitan nuestras aulas? Y en el caso de que fuese posible: ¿Qué características adquiere y cómo se configura en la clase de LE?

5. Referencias bibliográficas

Abu-Lughod, L. 1991. “Writing against culture”, en Fox, R. *Recaputring antropology: Working in the present*. Santa Fe: School of American Research Press.

Appadurai, A. (2001). La modernidad desbordada. Dimensiones culturales de la globalización. México: Ed. Trilce-FCE.

Bein, R. “El plurilingüismo como realidad lingüística, como representación sociolingüística y como estrategia glotopolítica", en Arnoux, E. y Bein, R. (comps.) (1999). Prácticas y representaciones del lenguaje. Buenos Aires: EUDEBA.

Berttolini, M; Langon, M. (2009). Diversidad Cultural e Interculturalidad. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Cantle, T. (2013). “Interculturalism as a new narrative for the era of globalization and super diversity”. En: Barrett, M. (ed.) (2013): Interculturalism and multiculturalism: Similarities and Differences. Strasbourg: Council of Europe.

Censabella, M. (1999).Las Lenguas Indígenas de la Argentina. Buenos Aires: Eudeba.

Consejo de Europa Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación.

Consejo Federal de Educación. Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Lenguas Extranjeras. Educación Primaria y Secundaria. Resolución N° 181. (2 de julio de 2015). http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res12/181-12_01.pdf

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2008). Diseño Curricular para la Educación Primaria. La Plata: Dir. General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Ferradas, C. (2016). El enfoque intercultural en la enseñanza de lenguas. Más allá de la teoría, en Nuevas Perspectivas en la práctica, la didáctica y la investigación en lenguas y traducción. Número 12. Noviembre de 2016. Revista del IES en LV “JR Fernández”.

Klett, E. (2017). “Caminos para Propiciar el Plurilingüismo”. Material de apoyo (teórico y práctico). Curso de capacitación Área de Lenguas Extranjeras, marzo 2017. Universidad Nacional de Quilmes.

Lüdi, G., Py, B. (2009). “To be or not to be … a plurilingual speaker”. International Journal of Multilingualism. Vol. 6, Nº2, mayo 2009, 154-167.

Ortner, Sh. 1999. “Introduction”, en Ortner, Sh. (ed.), *The fate of “Culture”. Geertz and Beyond*. Los Angeles: University of California Press.

Pérez Gómez, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, Morata.

Rampton, B. (2000). "Speech community". Working Papers in Urban Language & Literacies. London: King's College.

Ricento, T. Hornberger, N. (1996). Unpeeling the Onion: Language Planning and Policy and the ELT Professional. TESOL QUARTERLY Vol. 30, Nº3.

Sichra, I. (2005). El bilingüismo en la teoría, la idealización y la práctica: ¿dónde lo encontramos? Una reflexión sociolingüística sobre el contacto de lenguas". V Encuentro de Lenguas Aborígenes y Extranjeras Universidad Nacional de Salta. 26 al 28 de mayo.

Unamuno, V. (2016). Lenguaje y educación. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.

EJE TEMÁTICO 1

Lo 'pluri', lo 'multi' y lo 'inter' en contextos actuales.

[1.1]

LOS VALORES COMPARTIDOS: CLAVE PARA EL DIÁLOGO INTERCULTURAL

María Rosa Mariani
Universidad Nacional de Quilmes
lamarymariani@gmail.com

Palabras clave: diversidad, tolerancia, diálogo intercultural, valores compartidos

Cuando a fines del siglo XX con la caída del muro de Berlín y la Perestroika despertaban el optimismo de un futuro prometedor para toda una generación, la invasión de Kuwait, la guerra del Golfo, los conflictos raciales en los Balcanes anunciaban que los miedos de las guerras, el terror y la destrucción volverían a preocupar a las naciones.

El 9 de septiembre de 2001 la destrucción de las Torres Gemelas, despertó la reacción de grandes pensadores. Desde la prensa, mientras Chomsky expresaba su temor de que una reacción violenta generaría aún mayor violencia, Umberto Eco sumaba propuestas para evitar el choque de civilizaciones y educar a los pueblos del mundo en la tolerancia desde una visión positiva de la diversidad cultural y étnica. Alertaba sobre el riesgo de una guerra global e instaba a la reflexión para evitar que cayeran *nuevas torres* pensando en la universidad como fuerza de paz, un ambiente en el que se pueda hablar pacíficamente incluso de los problemas más insolubles de nuestro tiempo. Proponía a escritores, científicos, artistas y académicos de todo el mundo promover la investigación científica y alentar cualquier contribución a la lucha contra la intolerancia, la xenofobia, la discriminación, el racismo y el antisemitismo y difundir sus propias ideas a través de los colegios, los medios de comunicación y los instrumentos futuros del saber.

Un manual en un sitio de Internet, *academie-universelle.org,* plasmó estas ideas para enseñar los jóvenes que viven en contacto con personas no pertenecen a su modelo cultural, que la diversidad no es un obstáculo para la vida en común, sino más bien una fuente de enriquecimiento mutuo.

Como respuesta política, varios países del mundo se unían para encarar la llamada *guerra contra el terrorismo* que pasó a convertirse en un enfrentamiento de culturas: Occidente – Islamismo. Y el mundo en que vivíamos ya no sería el mismo.

Los atentados que se sucedieron año tras año, en especial contra símbolos de la civilización occidental, quedaron registrados en la memoria colectiva. En 2004 el tren en Madrid, en 2005 el subte de Londres, en 2015 París, con Charlie Ebdo y el Bataclán, y en solo cinco meses de 2017, **el mundo sufrió unos 388 ataques terroristas en 52 países, que costaron la vida a unas 3.200 personas.** Mientras Manchester y Niza se convierten en símbolos del horror para la prensa, son Asia y África los continentes con mayor número de atentados y de víctimas, Barcelona se

recordará con la leyenda *No tenemos miedo* y la declaración de su Parlamento. *La respuesta serena, solidaria y pacífica* de la sociedad catalana, con un llamamiento a *continuar trabajando por la democracia*, *la "cohesión social,* así como para *garantizar los derechos y libertades individuales y colectivas,* porque *la solidaridad, la libertad y la convivencia pacífica en la diversidad son la derrota del terrorismo*. Invertir en la diversidad cultural como dimensión esencial del diálogo intercultural.

No es suficiente con el aporte de los intelectuales o algunos gobiernos. Es preciso que la sociedad toda se involucre en acciones orientadas a *superar las diferencias y los estereotipos culturales*. A partir de la promoción de uno de los valores universales fundamentales, como la Paz, diferentes ONG's vienen trabajando en pos un presente superador y un futuro prometedor para las nuevas generaciones. Desde exitosas experiencias nacionales, transnacionales e internacionales, este trabajo discute el rol de los valores compartidos en la construcción de un diálogo intercultural que logre la superación de barreras políticas, geográficas, lingüísticas, culturales, étnicas, religiosas, etc.

Iniciativas locales: rugby sin fronteras

Desde *los valores universales, que el rugby lleva como bandera: el* ***respeto****, el* ***autocontrol****, el* ***trabajo en equipo****, la* ***solidaridad****, la* ***Paz*** *y el* ***amor,*** *la Fundación se propuso* ***unir dos pueblos después de una guerra con*** un evento superador que nos ayude a curar las heridas aún abiertas. Así en diciembre del año 2009 se jugaba el primero de cuatro partidos en las Islas Malvinas demostrando que era posible construir una sociedad nueva. Y en el marco del Día Mundial de la Paz, el 21 de septiembre de 2015 con la bendición de Su Santidad el Papa Francisco, la Fundación Rugby Sin Fronteras dio un verdadero mensaje de Paz a través de un partido simbólico que jugaron en Londres destacadas figuras del Rugby Mundial junto a veteranos de la guerra de Malvinas. El Encuentro de *Rugby por la Paz* transmitió al mundo un mensaje superador: el deporte va más allá de todo tipo de barreras políticas e ideológicas.

Foto de Rugby sin Fronteras. (21 de septiembre de 2015)

Los llamados por muchos *Locos por la Paz,* extendieron su mensaje. En 2012, el *Encuentro de Paz*, entre Israelíes y Palestinos y en *enero de 2017 en La Habana, los* Indios Caribe y Wild Geese de Washington le dieron al mundo un extraordinario mensaje de encuentro y unión a través del deporte. Un evento en que utilizaron el idioma de los abrazos y que tuvo su punto culminante en el tradicional scrum gigante en el que empujaron todos juntos y para el mismo lado, bajo el lema del encuentro, el respeto y la paz, en español y en inglés.

Iniciativas transnacionales: Orquesta West-eastern Diván

Creada en 1999 por el músico argentino-israelí Daniel Barenboin y el ya fallecido intelectual palestino Edward Said, la West-Eastern-Divan Orchestra comenzó como un taller en el que jóvenes músicos procedentes de Israel y de países árabes pudieran desarrollar su formación musical en un entorno de convivencia y enriquecimiento intercultural.

La Orquesta del Diván Occidental-Oriental, es un homenaje a Goethe, uno de los primeros alemanes interesados en otras culturas, y su recopilación de poemas orientales publicada bajo el nombre *West-östlicher Divan*. Weimar (capital cultural de Europa 1999) y la ciudad donde murió fue la sede de la Orquesta hasta que en 2002 se estableció en Sevilla, una región con una prolongada convivencia pacífica de Musulmanes, Cristianos y Judíos. Desde entonces músicos españoles forman parte del proyecto, que ya ha ofrecido conciertos en las principales salas del mundo.

Con los años se han convertido en referentes internacionales en la defensa de valores como la paz y la tolerancia a través del lenguaje universal de la música.

Foto de Rugby sin Fronteras. (21 de septiembre de 2015)

Más que un proyecto musical, se ha convertido en un foro para el diálogo y la reflexión sobre el conflicto árabe-israelí donde la convivencia y la colaboración entre los músicos que participan del taller simbolizan la superación de diferencias políticas y culturales entre los países representados. La música, aunque no basta para resolver la compleja problemática es una poderosa herramienta con la que romper barreras hasta ahora consideradas infranqueables y su mensaje demuestra que es posible el entendimiento entre culturas históricamente enfrentadas.

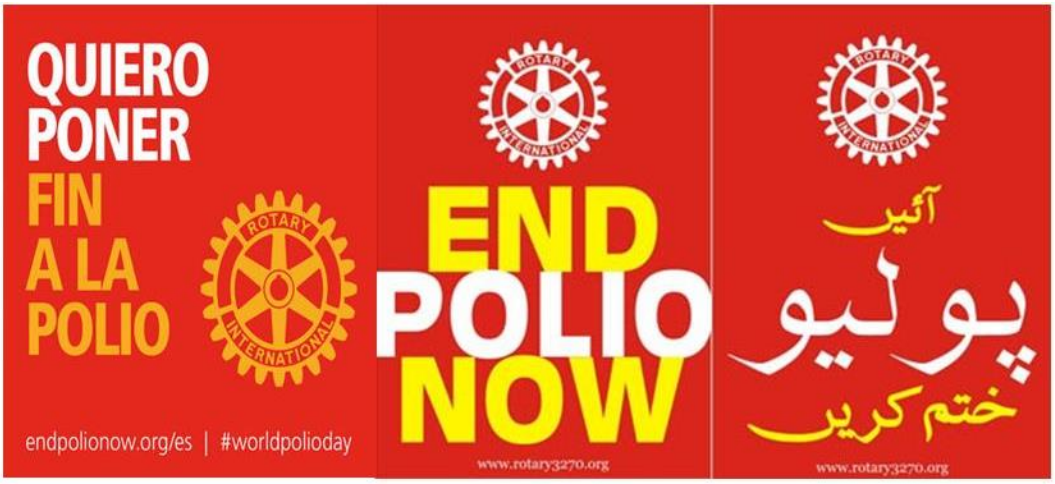
Organizaciones internacionales – Rotary International

Una historia de 112 años, convierte a Rotary en la primera organización mundial de clubes dedicada al servicio voluntario que en 1921 contaba con clubes en todos los continentes para constituirse en un espacio de convergencia de diferentes culturas. Sus más de 1.236.500 socios en aproximadamente 35.500 Clubes, en alrededor de 200 países prestan servicio humanitario en sus comunidades y la comunidad global. Si bien la labor es muy amplia, Rotary ha concentrado sus esfuerzos en seis áreas específicas:

• Paz y prevención/resolución de conflictos
• Prevención y tratamiento de enfermedades
• Agua y saneamiento
• Salud materno-infantil
• Alfabetización y educación básica y
• Desarrollo económico e integral de la comunidad

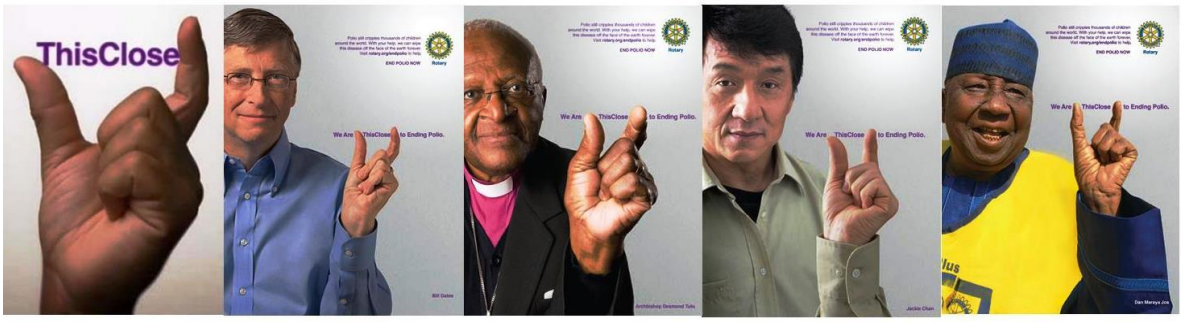
Con la paz como prioridad, sus iniciativas tuvieron impacto mundial. La Conferencia organizada por los clubes rotarios de 21 países en 1942 para promover la educación, la ciencia y cultura en todas las naciones; reunió a todos los ministros del área y fue el impulso para la creación de la UNESCO - Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura -. Y en 1945, los rotarios tuvieron una activa participación en la creación de las Naciones Unidas. Sus Becas Pro Paz que cubren todos los gastos de cada becario, han posibilitado en una década, la formación de más de 900 agentes de paz que luego de concluir una Diplomatura o una Maestría en prestigiosas Universidades, ocupan cargos de liderazgo en organismos internacionales.

Aunque en los últimos 100 años, La Fundación Rotaria haya invertido más de tres mil millones de dólares en proyectos humanitarios en todo el mundo, tal vez será recordada por su emblemático programa Polio Plus que le posibilitó integrar las voces y voluntades provenientes de distintas culturas en pos de un objetivo común. A cinco años de iniciada la campaña de vacunación que en Filipinas alcanzó a seis millones de niños, en 1985, en alianza con el Dr. Albert Sabin, los Rotarios de todo el mundo se comprometieron a aportar los fondos para Erradicar la poliomielitis. Desde 1988 integra la Iniciativa Mundial para la Erradicación de la Polio con la OMS y UNICEF entre otros, que inmunizó a dos mil quinientos millones de *niños* en 122 países, reduciendo el número de casos de 350.000 en 1985 a 17 en 2017.



Cuando estas cifras colocan a la humanidad en la cuenta regresiva vale la pena rescatar aspectos significativos de esta empresa. Una leyenda en amarillo y blanco sobre un fondo rojo con el mismo significado en los diferentes idiomas del mundo rotario ayudó a sortear los obstáculos encontrados a lo largo de tres décadas. El factor económico, que demandó para sostener el Programa el aporte de C*ada Rotario, Cada Año,* y de sus aliados, cuando su país ya estaba certificado Libre de polio. En 2014, con la enfermedad circunscripta a tres países (Afganistán, Pakistán y Nigeria) el mensaje del Presidente del Comité Polio Plus de RI *mientras haya un caso de polio, todos los niños del mundo estarán en riesgo,* instaba a continuar superando todas las barreras.

Fue necesario desarrollar el conocimiento de las culturas en que se iba a intervenir, comprender las diferencias y desarrollar las competencias para persuadir a los gobiernos, recurrir a voluntarios rotarios por la falta de sistemas de y/o profesionales de salud, llegar a aldeas alejadas de centros urbanos (a veces a pie) escoltados por militares armados y aun así ser víctimas de actos terroristas. En las aldeas, trabajar con los líderes tribales sobre la necesidad de suministrar la gotita Sabin cuando la religión prohibía la vacunación. Las competencias culturales para preparar a las matronas de la tribu para actuar como agentes sanitarios y enseñarles a usar el celular para reportar la localización de niños sin inmunizar a un sistema creado a tal efecto, y detectar los movimientos migratorios impulsados por conflictos bélicos.



Cuando diferentes personajes se suman al gesto que identifica a esta etapa de Polio Plus, *Falta solo esto* para erradicar esta endemia de la faz de la tierra, el camino recorrido permite concluir que: las dificultades no siempre son fáciles de manejar pero pueden superarse con objetivos claros que compartan todos los miembros de la organización.

Referencias bibliográficas

Chomsky N. (12 de diciembre de 2001) ¿Hacia dónde se dirige el mundo? Recuperado de https://elpais.com/diario/2001/12/12/opinion/1008111608_850215.html

Eco U. (23 de octubre de 2001). Escenarios para una guerra global. Recuperado dehttps://elpais.com/diario/2002/06/12/opinion/1023832808_850215.html

Eco U. (12 de junio de 2002). La fuerza de la cultura podrá evitar el choque de civilizaciones. Recuperado de https://elpais.com/diario/2002/06/12/opinion/1023832808_850215.html

Caocci D. (24 de mayo de 2017). Suman 388 los ataques terroristas en el mundo en lo que va de 2017. Recuperado de http://www.austral.edu.ar/derecho/2017/05/24/medios-davide-caocci-para-infobae-suman-388-los-ataques-terroristas-en-el-mundo-en-lo-que-va-de-2017/

El Independiente. (25 de agosto de 2017). Solemne respuesta del Parlament: 'Continuaremos trabajando por la democracia. Recuperado de https://www.elindependiente.com/politica/ 2017/08/25/atentado-barcelona-parlament/

UNESCO (26 de marzo de 2010). El Informe Mundial sobre la Diversidad Cultural. Invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural. Recuperado de http://www.unesco.org/new/es/ culture/resources/report/the-unesco-world-report-on-cultural-diversity/

Rugby sin Fronteras. Recuperado de http://www.rugbysinfronteras.org/?p=1164

IDENTIDAD RASTAFARI EN LA ESFERA LOCAL: LA (CO)PRODUCCIÓN DE IDENTIDADES

Jonathan Raspa
Universidad Tecnológica Nacional
jonathanraspa@gmail.com

Palabras clave: reggae, rastafarismo, identidad, industrias culturales, prácticas discursivas.

1. Introducción

El fenómeno de la música reggae, entendida como la música popular originada en Jamaica a partir de la década de 1960 y que se convirtió en un fenómeno internacional con la figura de Bob Marley en la década de 1970, ha experimentado un pico de popularidad significativo a nivel global desde principio de siglo XXI. Sudamérica no ha sido la excepción. Cientos de bandas de estilo reggae han surgido en los últimos años en países como Bolivia, Chile, Colombia, Brasil, Argentina y Uruguay, entre otros.

Por otro lado, desde los años 1960, la música reggae es el principal medio de difusión del rastafarismo, por ejemplo, a partir de la mención de sus principios, sus profetas y su Dios. Es difícil definir al rastafarismo, ya que la definición variaría según el enfoque desde el que se lo contemple: ya como una religión o bien como movimiento social. En términos generales, es posible definirlo como un movimiento religioso mesiánico que surge en Jamaica en la década de 1930, y que es hoy considerado también como un movimiento etnopolítico y poscolonial de resistencia y liberación.

Entre los preceptos fundacionales del rastafarismo, muchos de los cuales fueron redactados por Leonard Howell en *La Llave Prometida*, se encuentran la superioridad de la raza negra sobre los blancos, el reconocimiento del último emperador de Etiopía, Tafari Makonnen, conocido como Haile Selassie (1892-1975), como su mesías en la Tierra y la búsqueda de la repatriación de todas las personas de raza negra de la diáspora africana, que son consideradas la reencarnación del pueblo de Israel expulsado de África por los blancos.

En el presente trabajo, se propone explorar la temática descripta a partir de las siguientes preguntas:

- ¿En qué medida la expresión local[18] de la identidad rastafari responde a la cultura y/o religión del rastafarismo?

[18]En el presente trabajo se entiende por esfera local los países que conforman el Cono Sur del continente americano.

- ¿Cuál es el rol de las industrias culturales en la (co)producción de la identidad rastafari en la esfera local?

2. Discusión

2.1. La identidad rastafari: Un complejo sistema

Siguiendo la concepción de la *trivialité* de Yves Jeanneret (2008), por la cual la cultura es un producto que se elabora, se transforma, se comparte, se interpreta y se re-interpreta por seres culturales dinámicos, podría decirse que el rastafarismo tiene su *fase de elaboración* con Marcus Garvey (1887-1940) como profeta, y Leonard Howell (1898-1981), quien establece unos principios fundamentales y fundacionales, que podrían resumirse en los siguientes: (a) Supremacía negra; (b) Odio y venganza contra los blancos; (c) Negación y persecución del gobierno jamaiquino; (d) Preparación para volver a África; (e) Reconocimiento de Haile Selassie como Ser Supremo y gobernador de la raza negra.

En esta etapa de elaboración, el movimiento rastafari comparte rasgos con los movimientos nacionalistas, en tanto que se busca que todos los que sean "iguales por nacimiento" se identifiquen entre sí y se diferencien de los demás. De este modo, las personas negras de la diáspora africana en Jamaica se reconocen como ex esclavos llevados a las colonias en América por los blancos con un origen común.

Luego, el rastafarismo encuentra su *fase de circulación* en la música reggae, que ha funcionado como portavoz de las ideas del movimiento. Así entendido, el fenómeno identitario que experimentan las personas con la cultura rastafari toma lugar gracias, entre otras cosas, a la difusión ejercida por el reggae. En este sentido, y retomando una de las características de la teoría de Morin (1990), es dable decir que el sistema de representaciones del rastafarismo se apoya en una base técnica, sin la cual difícilmente podría haberse desarrollado con tal magnitud. En las décadas de 1970 y 1980, los avances en el mundo de la industria discográfica permitieron la difusión masiva de álbumes musicales en una medida inimaginable unos años antes.

A su vez, el rastafarismo, en tanto sistema identitario, experimentó prácticamente desde sus orígenes –y sigue experimentando– una *fase de reinterpretación*, en la cual los fundamentos del movimiento se utilizaron con diversos fines, diferentes a los originales. Si bien una gran cantidad de artistas de reggae, entre los que se destacó Bob Marley con una popularidad inconmensurable, han expresado los principios de la religión en sus letras, también es cierto que su lenguaje y sus creencias fueron apropiadas y utilizadas en la lucha contra distintos tipos de opresión racial y económica más allá de la fe en el rastafarismo (Ashcroft, Griffiths & Tiffin, 2003). Un claro ejemplo de esta apropiación o reinterpretación es cuando el gobierno de Michael Manley, primer ministro de Jamaica en el período 1972-1980, utilizó la música reggae que venía ganando popularidad y los asuntos rastafaris como parte de su estrategia política. En efecto, contrató músicos para interpretar canciones que apoyen a su retórica política (King, 2002).

2.2. La expresión local de la identidad rastafari

¿Cómo se produce la identificación de las personas no negras, que no tienen ascendencia africana, con un movimiento negro? Desde el enfoque de Morin (1990), es preciso recordar que el fenómeno identitario del rastafarismo es un fenómeno complejo, y por ello, es preciso evitar todo tipo de reduccionismo y simplificaciones a la hora de abordarlo. Por ello, es de hacer notar que, en este apartado, se explorará la identidad rastafari en la esfera local en términos generales, por lo que no está abarcada la totalidad de los casos de su expresión y, por lo tanto, los casos específicos y puntuales como pueden ser inmigrantes jamaiquinos que profesaban la religión rastafari en su país, quedarán fuera del análisis.

Para empezar, resulta significativo explorar las mediaciones de la identidad rastafari en el ámbito local. Según Morin (1990), como fue señalado más arriba, la identidad tiene una base técnica. En ella existen cinco tipos de mediaciones, a saber:

(i) el cuerpo, que expresa la identidad a través de peinados con rastas, remeras de Bob Marley, los colores de la bandera etíope, y tatuajes y accesorios de vestimenta con símbolos, como el León de la Tribu de Judá, entre otros, que pueden adquirirse en locales específicos de venta de este tipo de accesorios en las principales ciudades de Sudamérica;
(ii) la oralidad, por medio de canciones casi en su totalidad de género reggae y festivales de reggae donde se transmite la cultura rastafari de manera oral, donde se llevaron a cabo recitales, conferencias, ferias y muestras sobre el rastafarismo;
(iii) la escritura, que en este caso es prácticamente inexistente, ya que no cuentan con teólogos ni teóricos oficiales que estandaricen sus creencias, sino que se utiliza principalmente las letras de las canciones de reggae;
(iv) los audiovisuales, que muestran en forma de recitales de bandas reggae que expresan sus ideas rastafaris y documentales sobre la vida de Bob Marley, por ejemplo; y
(v) las redes, tales como Facebook y también en blogs y foros en internet, por medio de los cuales, principalmente, los aficionados al reggae comparten sus ideas sobre el rastafarismo. De hecho, es posible encontrar un sinnúmero de mensajes en blogs y páginas web de jóvenes sudamericanos pidiendo información acerca de la religión rastafari, ya que quieren ser parte.

Por otro lado, en la expresión local del sistema identitario del rastafarismo, se puede observar un vaciamiento del contenido de la cultura rastafari, que podría sistematizarse en los siguientes ítemes, que se desarrollarán a continuación: (a) La preponderancia de la imagen externa; (b) La exageración de los estereotipos; (c) La industrialización de la cultura; (d) La secularización (deliberada) de la religión en función de la masividad (blancos, no africanos, mujeres); y (e) Los intereses comerciales funcionales al mercado.

En la búsqueda de los jóvenes por pertenecer a un grupo e identificarse, muchas veces desconocen los principios que subyacen al movimiento, religión o subcultura con la que buscan identificarse. De este modo, quizás atraídos por los aspectos superficiales y estéticos que lo

caracterizan, como las rastas o dreadlocks, o el consumo de cigarrillos de marihuana, los jóvenes toman estos elementos culturales ignorando los significados subyacentes.

Además, estos aspectos muchas veces son estereotipados y exagerados, de modo tal que la concepción del rastafarismo queda reducida a estas marcas visibles que parecen vacías de contenido o, al menos, de los significados atribuidos a estas por los rastafaris. Este vaciamiento de contenido puede entenderse como una secularización o laicización de los elementos religiosos y una despolitización de los elementos que tienen una carga sociopolítica importante.

Retomando la noción de las fases en la conformación de identidades (Jeanneret, 2008), es posible decir que lo que ocurre en la esfera local parece ser una reinterpretación de las ideas del rastafarismo, en la que las "industrias culturales" –término que, según Mattelart (2011) surge de la economía política que tiene una visión crítica sobre la comunicación y la cultura– juegan un rol fundamental. En efecto, podría decirse que la identidad es construida, o *co*-construida, por las industrias, entre las que pueden contarse los medios de comunicación, entre otros grupos económicos. En esta línea de pensamiento, la secularización de la identidad rastafari en la cultura local parece ser producto de la industrialización de la cultura rastafari, ya que, si un producto es despojado de sus aspectos locales, este puede convertirse en una mercancía de alcance masivo mucho más fácilmente.

3. Algunas conclusiones preliminares

Sobre la base de lo explorado, es posible deducir que, en el afán por conseguir una identidad y el respaldo de un grupo de pares, muchas personas del Cono Sur de América, en especial, los adolescentes y jóvenes, motivados y atraídos por la imagen externa de algunos símbolos representativos del rastafarismo y el sonido del reggae, obtienen estos elementos en el mercado y comienzan a identificarse como rastafaris, como si hubiesen adquirido esa identidad por medio de una transacción comercial, en muchos casos, desconociendo los fundamentos y principios en los que se sustenta el grupo de pertenencia.

Entendiendo el fenómeno identitario de este modo, podría sugerirse que la identidad es *comodificada*, es decir, es convertida en una mercancía, por medio de estrategias de marketing para insertar el producto en el mercado global según las reglas de la transnacionalización de la cultura y una economía globalizada. Así, a partir de la industrialización del movimiento, se genera una estandarización que deviene en la masificación que se describe en la sección introductoria del presente trabajo.

La desinformación que reina en torno al movimiento rastafari parece ser producto no solo del desconocimiento por parte de los interesados que comienzan a identificarse con el movimiento ignorando sus principios, sino también de la búsqueda deliberada de reinterpretar los contenidos de manera secularizada, despolitizada y desetnicizada por parte de las industrias y los grupos económicos. Estos parecen operar notablemente sobre los relatos –que, según la visión lyotardiana, serían grandes relatos–, como el de la redención y el de la repatriación, por los que existe un fin común de plenitud correspondiente a un principio común de idéntica condición (Estigarribia, 2008), y que dan un sentido de identidad a los miembros del movimiento. El relato de la repatriación de la diáspora africana, por ejemplo, es reinterpretado como metáfora, olvidado

o desconocido por aquellos que se identifican con el movimiento en la esfera local, o bien reemplazado por relatos más pequeños que se circunscriben a la interpretación y las preocupaciones aisladas y fragmentadas, en el seno de la comunidad local.

Referencias bibliográficas

Ashcroft, B. & Griffiths, G. & Tiffin, H. (2003). Post-Colonial Studies: The Key Concepts. London: Routledge.

Estigarribia, A. (2008). Lyotard y el metarrelato Marxista. Antroposmoderno. Recuperado febrero 11, 2017, de http://antroposmoderno.com/antro-articulo.php?id_articulo=1168

Howell, L. P. (1935). The Promised Key. Hogarth Blake Ltd. Recuperado febrero 11, 2017, de http://emanasound.com/wp-content/uploads/2015/06/Leonard-Percival-Howell-The-Promised-Key.pdf

Jeanneret, Y. (2008). La vie triviale des êtres culturels. París: Hermès Lavoisier.

King, S. A. (2002). Reggae, Rastafari, and the Rhetoric of Social Control. Mississippi: University Press of Mississippi.

Mattelart, A. (2011). De lo internacional a lo mundial: memoria de una trayectoria contradictoria. Recuperado febrero 8, 2017, de https://www.google.com.ar/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiikN6Dv7HSAhVDgJAKHVOLAmwQFgglMAI&url=https%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F5791130.pdf&usg=AFQjCNFkEeg8gNXaZByKNxFN5_OqyGUhqw&sig2=gybl8nGYOLrFEMELaK4CnQ

Morin, E. (1990). Introducción al Pensamiento Complejo. Madrid: Gedisa Editorial.

IDEOLOGÍA E INTERCULTURALIDAD ¿QUÉ HAY DE NUEVO EN LOS MANUALES DE LENGUA EXTRANJERA?

Claudia Gaiotti
Universidad de Buenos Aires
claudiagaiotti@gmail.com

Palabras clave: Manuales de LE, discurso, ideología, interculturalidad.

1. En torno a los manuales de lengua extranjera

Como todos sabemos, el discurso editorial ofrece una gran variedad de propuestas didácticas para la enseñanza de idiomas. Manuales de lengua extranjera que proponen cursos "intensivos" o "extensivos", manuales destinados a clases "grupales" o "individuales", manuales enfocados en ciertos "objetivos específicos" o versiones "actualizadas" y "revisadas" de métodos exitosos que cuentan con numerosos seguidores. También circulan manuales de lengua extranjera que priorizan aprendizajes en inmersión lingüística o en contextos alóglotas, otros privilegian el abordaje de diferentes "recursos" vinculados a internet (portales, sitios Web, pizarra interactiva), otros, en cambio, promueven propuestas más "sencillas" y "fáciles de usar". Algunos métodos buscan "afianzar" conocimientos de la lengua o proponer "recorridos alternativos", otros se presentan como una "herramienta flexible" que podrá adaptarse a diferentes contextos de enseñanza y otros resaltan la portabilidad del formato digital. En definitiva, el discurso editorial despliega una enorme diversidad de propuestas y audiencias en torno al objeto-manual.

Por otro lado, cuando abrimos un manual de lengua extranjera, encontramos un montaje de elementos muy heterogéneos que prefiguran una escenificación semiótico-discursiva particular. Ya sea por el recorrido visual que establece la maqueta del diseño del libro, ya sea por las imágenes ilustrativas (fotos, dibujos, cuadros) y su grado de protagonismo, distribución o articulación en las unidades, ya sea incluso por la inscripción de personajes, documentos o actividades, el manual propone-impone una serie de recortes que configuran un mundo-clase atravesado por situaciones concretas, ancladas en diferentes ámbitos sociales. Las escenas discursivas del manual desgranan así entonces diferentes usos que perfilan, a su vez, distintos destinatarios, alumnos y docentes.

Teniendo en cuenta la heterogeneidad de elementos que atraviesan el manual de lengua extranjera, esta comunicación intentará analizar algunos indicios iconográficos en relación con las escenas discursivas que construyen estos textos de enseñanza.

2. El manual de lengua extranjera y sus usuarios: una perspectiva de investigación

La investigación cualitativa que estamos llevando a cabo en nuestro medio institucional se propone estudiar algunas relaciones entre discurso e ideología a partir de una serie de manuales de Francés Lengua Extranjera (FLE) y Español Lengua Extranjera (ELE). La exploración proyecta dos grandes ejes de análisis: en primer lugar, el discurso de los manuales de lengua extranjera y sus configuraciones ideológicas; en segundo lugar, el discurso de los usuarios docentes sobre estas herramientas didácticas.

Para la primera fase de la investigación, se han configurado dos corpus de manuales, FLE y ELE, privilegiando los siguientes parámetros: manuales publicados en la última década, editados respectivamente en Francia y Argentina, correspondientes al nivel elemental de aprendizaje, destinados a un público de adolescentes y/o adultos. La segunda fase pone en foco el discurso de los usuarios docentes. El análisis se centrará en un corpus de verbalizaciones obtenidas a partir de entrevistas semi-dirigidas a profesores de FLE y ELE.

En relación con los conceptos teóricos que enmarcan nuestro trabajo, aquí nos limitaremos a señalar que esta investigación intenta problematizar el manual de lengua extranjera en tanto *género discursivo* (Bajtín, [1979]1998), interrogar las condiciones de producción-recepción de ciertos productos editoriales a partir de las *representaciones sociales* (Jodelet, [1989]1994) y los *imaginarios socio-discursivos* (Charaudeau, 2005) que portan estas herramientas y, finalmente, confrontar las configuraciones ideológicas de estos textos de enseñanza con el discurso de los docentes en torno a sus prácticas.

En esta intervención, presentamos algunos vectores de problematización surgidos del análisis de un manual de FLE, *Saison 1* (Didier, 2014). El análisis tendrá en cuenta una serie de indicios iconográficos tales como: diseño de tapa, prólogo, videos de presentación del método, apertura de las unidades, diagramación y contenido de la sección cultural.

3. Elementos iconográficos en los manuales de lengua extranjera: *Saison 1*

3.1. Comencemos por el título y la imagen de **tapa**. Como su nombre lo indica, "Saison" remite claramente a una noción temporal: una época del año, un tiempo propicio, un momento de la vida o incluso alguna circunstancia particular. Todos estos matices permiten escenificar las características del aprendizaje propuesto por el manual. Un aprendizaje centrado en los sentidos, el disfrute y el placer de descubrir una lengua extranjera. Así entonces, se propone un recorrido que dará lugar a la apropiación individual de esas experiencias.

La foto de la tapa pone en escena un lugar y un momento de esparcimiento: sobre uno de los puentes del Sena, una joven con gafas, sentada de cara al sol, brazos extendidos y ojos entornados, parece escuchar música desde sus auriculares. El aprendizaje del francés está inserto en un marco conocido, París y el Sena, algo que podría asimilarse a una postal turística, a la idea de un viaje o ciertas actividades de ocio que brindan bienestar. En otras palabras, el método anticipa una experiencia relajada y placentera.

Aunque más no sea por los colores de la escena fotográfica y la vestimenta del personaje, la imagen denota también una estación cálida, es decir, la llegada de la primavera o el verano, lo que refuerza la idea de evasión y esparcimiento. Por otro lado, se observan algunas pompas de colores que se desprenden de los auriculares y conducen a una gran esfera, ubicada en el ángulo

superior derecho de la portada, que anuncia el CD audio y el DVD del manual. Este material audio-visual evoca también una imagen turística: una vez más el Sena, ahora de noche, recorrido por un "bateau-mouche" sobre un fondo iluminado de la Alcaldía de París. De esta imagen se desprende, cuanto menos, una analogía entre la música que transporta y brinda placer a la joven -único personaje en la portada- y el aprendizaje del francés que invita al usuario a descubrir, a través de materiales audio-visuales, la lengua extranjera. Todo connota placer, esparcimiento, disfrute y evasión. Una imagen de tapa enfocada en el sujeto aprendiente, dispuesto y abierto a vivenciar una experiencia relajada, cómoda, agradable y gratificante.

El *prólogo* del manual anuncia una propuesta elaborada por un equipo de autores que posee una "práctica de enseñanza dinámica y estimulante". El método promueve una clase de francés "animada" y "vivaz". Desde el comienzo, el manual anuncia que los alumnos descubrirán la lengua de forma original. Se destaca la presencia de material video al inicio de cada unidad, la progresión en "etapas claramente identificadas" y el lugar asignado al léxico, la fonética y la gramática, así como también a la evaluación. Finalmente, se invita al lector a consultar otros "complementos de información" en la página Web de la editorial (p. 4).

Entre otros documentos, el sitio Web de la editorial ofrece dos **videos** que contienen entrevistas a los autores. El primero, titulado "Saison en une minute", condensa las características del método. Luego de la presentación formal del libro (sello editorial, título y destinatarios), la cámara enfoca a una de las autoras y directora de la colección, Marie-Noëlle Cocton, quien se dirige al público para explicar las razones por las cuales - ella misma - elegiría este manual. Aquí, el diálogo que entabla el discurso editorial con el usuario se desencadena a partir de una pregunta que interpela, ante todo, al docente: "- Alors, pourquoi est-ce que je choisirais *Saison*?" La autora utiliza la primera persona del singular, pero asume el lugar del usuario docente que podría optar por esta propuesta didáctica. Se evidencia entonces un corrimiento del lugar del "yo-conceptor" al del "yo-usuario" del manual y, en este marco, se enuncian algunas de las características del método. Priorizando la comunicación "oral", *Saison* promueve un "enfoque simple, estructurado y riguroso" que brinda "seguridad" tanto al docente como al alumno. Se destaca entonces la preocupación en torno a dar "seguridad" a los usuarios y, para ello, se promueve un método práctico, sencillo y alentador.

En el segundo video, titulado "Il est temps de communiquer", la autora-directora de la colección se extiende algunos segundos más sobre las características de *Saison*. La clave es nuevamente el oral, un "pilar fundamental" para que el alumno pueda hablar una lengua extranjera. Se retoman los objetivos centrados en la acción y la comunicación: el método propone una gran diversidad de "herramientas", "documentos" y "contextos". Nuevamente se señala que debe ser una herramienta "cómoda" para el docente y el alumno. El manual deberá garantizar "seguridad". Para ello, se proponen cuatro etapas fundamentales: "informarse", "expresarse", "conocerse" y "evaluarse". Son estas etapas las que brindarán "seguridad" a los usuarios. En esta breve secuencia video se reitera varias veces el verbo "rassurer" lo que permite visibilizar la preocupación de los conceptores-editores del método.

Desde el punto de vista de su *estructura* general, este manual está conformado por una *unidad cero* y *nueve unidades* articuladas en *tres módulos*. Cada una de ellas contiene una doble página

de apertura, una sección “S’informer” orientada al descubrimiento de la lengua, un apartado “Point étape” dedicado a la apropiación de distintas competencias, una sección “S’exprimer” destinada a la producción oral y escrita, un recapitulativo “Point récap’ ” con esquemas de reempleo de léxico, actos de habla y gramática. Por último, la sección cultural “Se comprendre” destinada a la actualidad francófona y un apartado “S’évaluer” con una serie de evaluaciones sobre diferentes competencias.

3.2. ¿Qué lugar ocupan las imágenes en el manual de lengua extranjera? ¿Con qué propósito se utilizan? ¿Qué representaciones del aprendizaje de la lengua construyen estos indicios iconográficos? Sin duda, podríamos clasificar las imágenes de los manuales de formas muy diversas según el contenido representado, la técnica utilizada, las funciones didácticas o los efectos producidos en el usuario-aprendiente. Sin pretensión de exhaustividad, podemos proponer las siguientes categorías: imágenes documentales, imágenes lúdicas, imágenes de escenificación, imágenes de síntesis o esquematización. Veamos ahora algunas observaciones sobre las ilustraciones y las representaciones que se inscriben en la apertura de las unidades y en la diagramación de la sección cultural.

En relación con la *apertura de las unidades*, veamos dos ejemplos:

- La *unidad 0*, titulada “Mis cinco sentidos” (pp.12-13) anuncia una experiencia diferente de aprendizaje de la lengua. Nuevamente un único personaje, una joven, atraviesa una soga en un monociclo haciendo malabares con cinco esferas rojas que evocan los cinco sentidos requeridos para la travesía. Se trata de una imagen lúdica que, a partir de una fotografía intervenida, despliega una escena ficcional en la que el alumno se prepara para un viaje, un trayecto o un recorrido - agradable y placentero - en el que deberá asumir ciertos “riesgos”, es decir, construir su propio aprendizaje. Este recorrido tiene como fondo el cielo, las nubes, las alturas sin ninguna otra referencia sociocultural más que la misma acción del aprendiente.
- La *unidad 1*, titulada “S’ouvrir aux autres” se inicia con la reproducción de una imagen pictórica. Se trata de un cuadro de un artista contemporáneo, *Desolation and Regeneration* (Ron Waddams, 1987) que evoca la alteridad a través de una superposición de rostros, miradas, líneas, formas y colores diferentes. Se interviene esta fotografía agregando un globo de diálogo que interpela al lector a observar la escena y expresar sus preferencias. Aquí, la imagen no busca documentar identidades sociales determinadas sino aguzar la observación sobre la multiplicidad de indicios icónicos que permitirán repensar la alteridad.

A partir de estas imágenes, podemos proponer dos observaciones. Por un lado, la apertura de las unidades es esencialmente lúdica lo que acentúa la estimulación y la proyección de la dinámica de clase. Por otro lado, se trata de representaciones ficcionalizadas - en la mayoría de los casos a partir de fotografías - que invitan al lector a identificarse con situaciones prototípicas de la vida individual y social. Estas ilustraciones no ponen en foco las culturas francófonas, por el contrario, parecen apelar a imaginarios transversales a diferentes contextos culturales. No se acentúa el color local o social de los escenarios sino su carácter lúdico y experimental. Las imágenes de apertura evocan así entonces algunos signos epocales: la ideología se manifiesta en una serie de

representaciones que remiten a la circulación, la movilidad, la comunicación global, la desterritorialización, entre otros.

En lo que concierne a la diagramación de la *sección cultural*, titulada "Actu culture", se otorga un primer lugar al Hexágono y su metrópoli. La mayoría de los materiales retoman cuestiones ligadas a la vida francesa: personalidades históricas, regiones geográficas, celebraciones, educación, gastronomía, artes, etc. Por fuera de este recorrido, se agregan contenidos vinculados a la francofonía en América, África y Europa. El recorte temático propone una serie de imágenes-flash que activan referencias histórico-culturales y estereotipos. Las actividades previstas se centran mayormente en la asociación de ideas, la comprensión de textos y el descubrimiento de ciertas expresiones idiomáticas, "expression simagées".

Las consignas no convocan especialmente la cultura del aprendiente, sólo figuran algunas preguntas que invitan a identificar personajes o situaciones similares entre la cultura extranjera y la cultura de origen de los aprendientes: "Avez-vous une expression similaire dans votre langue?" (p. 37); "Partagez-vous des fêtes avec la France?" (p. 72) ; "Citez un cuisinier célèbre dans votre pays." (p. 109). En este sentido, las representaciones de la interculturalidad no parecen estar priorizadas en las imágenes y actividades de la sección cultural. Como hemos señalado en otros trabajos[19], los manuales no proponen actividades consistentes orientadas a la relación cultura extranjera-cultura materna. Las imágenes de la cultura evocan, más que un diálogo, la figura del "patchwork intercultural" que privilegia la fragmentación, la superposición y la multiplicidad de elementos diversos. Se alternan diseños y colores, se apela al imaginario de la *diversidad* y la *inclusión* proponiendo un *pre-armado cultural* con diferentes tópicos, perfiles étnicos y algunas alternancias geográficas. Por último, cabe señalar que estos contenidos culturales aparecen localizados, como en la mayoría de los casos, en las últimas secciones de las unidades. De este modo, puede anticiparse un abordaje sucinto de algunos aspectos socioculturales vinculados a la diversidad. En la sección cultural abundan, en su mayoría, imágenes documentales que, a través del registro fotográfico, permiten un contrapunto entre ciertos lugares, actividades y personajes franceses y algunos focos de interés que remiten a la francofonía.

4. Perspectivas

En este breve recorrido, hemos intentado problematizar algunas escenas discursivas que despliega el manual de lengua extranjera. Para concluir, propondremos tres observaciones:

- En primer lugar, si tal como lo plantea Verón (1993: 21), "lo ideológico no es el nombre de un tipo de discurso, sino una *dimensión* de los discursos socialmente determinados", podremos leer los manuales de lengua extranjera desde las "huellas" que ha dejado la misma producción de *sentido social* en estos textos de enseñanza. En efecto, podremos leerlos relevando indicios que permitan articular la producción, la circulación y el consumo de estos productos sociales.

[19] Cf. Gaiotti (2015)

- En segundo lugar, si todo manual se presenta como un conjunto de relaciones de sentido, podremos escrutar entonces una amplia variedad de representaciones, discursos y prácticas que confluyen en estos materiales didácticos. El *actuar docente* puede poner en jaque los imaginarios que remiten a un mundo social unívoco y homogéneo. Las prácticas de enseñanza pueden trazar dinámicas que permitan cuestionar representaciones, valores propios y ajenos, es decir, dinámicas rupturistas que inviten a transitar la heterogeneidad cultural.

- Por último, diremos que el docente puede constituirse en verdadero *agente de la interculturalidad*: el docente compara y contrapone escenas y actores sociales, relanza el diálogo entre lengua extranjera y lengua materna, desmonta imágenes y modifica actividades propuestas por el manual. En este sentido, el docente puede elaborar proyectos y materiales proponiendo nuevas categorías de análisis que permitan cuestionar la homogeneización cultural.

Desde esta perspectiva, el manual de lengua extranjera nos interpela a abrir nuevos horizontes de diálogo, a repensar los constructos culturales que convalidamos, en definitiva, a reflexionar críticamente sobre nuestras prácticas de enseñanza.

Referencias bibliográficas

Bajtín, M. M. ([1979] 1998). Estética de la creación verbal. Madrid: Siglo XXI.

Charaudeau, P. (2005). Le discours politique. Les masques du pouvoir. Paris: Vuibert.

Gaiotti, C. (2015). « Discurso, ideología y cultura. Los manuales de lengua extranjera y el docente: representaciones y prácticas» in Menéndez, S. M. *Actas de las II Jornadas Internacionales Beatriz Lavandera: sociolingüística y análisis del discurso.* Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, pp. 611-623.
Gaiotti, C. (Dir). (2016). Discurso e ideología: los manuales de lengua extranjera y sus usuarios docentes. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, PRIG 2016-2018, Res. CD 2830/16.

Jodelet, D. (Dir.) ([1989]1994). Les représentations sociales. Paris: PUF.

Verón, E. (1993). La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad. Barcelona: Gedisa.

[1.4]

EL COMPONENTE CULTURAL EN LOS MANUALES DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA

Agustín Arispe

Universidad de Buenos Aires

agustinaripe@gmail.com

Palabras clave: Manuales de LE, componente cultural, interculturalidad

En esta comunicación nos hemos propuesto analizar el componente cultural en manuales de Español Lengua Extranjera (ELE) de producción nacional publicados en la última década.[20] ¿Qué representaciones de la cultura muestran estos manuales? ¿Cómo se proyecta el componente cultural en estos métodos de español? ¿Qué perfiles de usuario construyen estos manuales? Estas son algunas de las preguntas que han orientado nuestro trabajo. Pretendemos aquí hacer un análisis cualitativo y descriptivo que nos permita relevar y caracterizar ciertos elementos semióticos presentes en nuestro corpus.

La cultura se introduce en los manuales de diferentes maneras. Una de ellas es la imagen. Las fotografías, infografías e ilustraciones permiten a los destinatarios de manuales formar una imagen de la cultura asociada a la lengua que aprenden. Esta propuesta o selección de imágenes, sin embargo, nunca es inocente, sino que proyecta en los usuarios de manual ideas o representaciones culturales.

Nos detendremos en este trabajo en el rol de las ilustraciones que presentan dos manuales de ELE. Hemos seleccionado los métodos *Aula del Sur 1* y *Enjoy the tango of learning spanish*, los cuales presentan usos recurrentes de la ilustración durante su recorrido. De esta manera, en primer lugar, presentaremos algunos conceptos teóricos que enmarcan esta investigación. En segundo lugar, y a partir del corpus mencionado, expondremos algunos problemas en torno al componente cultural en relación con las ilustraciones presentes en esto manuales y finalmente esbozaremos algunas reflexiones sobre los perfiles de usuarios que configuran estos métodos.

La imagen como vehículo de la representación cultural en manuales de ELE tiene diferentes impactos. Una fotografía, por ejemplo, genera una idea de autenticidad, de realidad, que no tiene, por ejemplo, un dibujo. La fotografía, presupone la existencia de la escena fotografiada. Un dibujo no presupone necesariamente aquello ilustrado en él. Esta diferencia entre la indicidad y la

[20]Este trabajo se enmarca en una investigación en curso: *Discurso e ideología: los manuales de lengua extranjera y sus usuarios docente*. Directora: Claudia Gaiotti, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, PRIG 2016-2018, Res. CD 2830/16.

iconocidad entre las fotografías y los dibujos suponen formas diferentes de construcción de lo cultural. La ilustración, así, se presenta como un terreno de mayor libertad al momento de proponer una imagen de la cultura. En la fotografía el paisaje, la luz, las personas y sus gestos, lo físico, representan un límite para la invención. Así, resulta de interés ver cómo los métodos utilizan la ilustración, como este lugar de total libertad de proyección de imágenes de la cultura, para entablar un diálogo con sus usuarios. Siguiendo las discusiones planteadas por Roland Barthes sobre la noción de *signo* (cf. Barthes 1993 [1985]) y recordando a Charle Peirce retomaremos la idea de ícono. Según este autor "Un Icono es un signo que se refiere al Objeto al que denota meramente en virtud de caracteres que le son propios, y que posee igualmente exista o no exista tal Objeto". (Peirce 1974: 30)) De este modo, proponemos a continuación una breve descripción de estos "caracteres", de esta especificidad que tiene la ilustración en los manuales ELE que hemos seleccionado, que no responden a la cultura como objeto de la realidad sino a ella como una evidente construcción.

El manual *Aula del Sur 1*

En este manual las imágenes aparecen de manera errática a través de todo el libro. A veces funcionan como presentación, otras ilustran personajes que dialogan, vehiculizando contenidos comunicativos. Otras veces presentan objetos aislados (ejercicios de vocabulario), o acompañan textos en actividades de lectura. Como regla general las ilustraciones están en colores desaturados y en casos aislados en una paleta monocromática. Las ilustraciones que presentan personajes a veces los muestran en un contexto de acción (la clase, el gimnasio) o descontextualizados, pero relacionándose con objetos que denotan acciones (escribiendo en una computadora, leyendo, hablando por teléfono, etc.). Al mismo tiempo las ilustraciones de personas muestran figuras estilizadas cuya heterogeneidad está marcada principalmente por la vestimenta pero que muestran una homogeneidad que, salvando contadas excepciones, se representa mediante el rasgo caucásico de los personajes. Por otro lado, los objetos se presentan casi siempre descontextualizados, con una impronta algo más realista que las personas.

Una mención aparte merece una imagen que acompaña uno de los textos de la unidad 2 del libro. El texto "El español está de moda" que va junto a una actividad de lectura llamada "El español en el mundo" está acompañado de una imagen de un "podio de las lenguas" donde se pueden ver a una persona vestida con ropa presuntamente típica de china en el primer puesto (que representa al chino), la estatua de la libertad, leyendo un libro denominado "Aula" y que puede ser asociado al manual mismo, en el segundo (representando al inglés) y una serie heterogénea de personajes en el tercer puesto, entre quienes contamos un chef con una paella, un joven viendo a Maradona en la televisión y un sujeto con una pata de jamón en la mano, entre otros, (representando al español). Cabe destacar que la persona que viste las ropas "chinas" mira con alegría a los ocupantes del tercer lugar en el podio.

El manual *Enjoy the tango of learning spanish*

Las ilustraciones en este manual son la mayor parte de la presencia de imágenes en el libro. El recurso de ilustración se posiciona como el principal tanto para presentar unidades, como para recrear diálogos, mostrar micro-escenas que vehiculizan contenidos comunicativos, acompañar textos, etc. La estética general de la imagen es el dibujo entintado, blanco y negro y con una prominencia realista (cuerpos y objetos no estilizados, sino que respetan proporciones y escalas). El manual muestra a través de su recorrido las diferentes situaciones que atraviesan seis personajes algunos de los cuales nos recuerdan a personalidades del tango. En este sentido los personajes mayoritariamente se presentan en ropa formal: traje, corbata, camisa, peinado con gomina y zapatos para los hombres y vestidos y zapatos de taco algo para las mujeres. Se presentan otros personajes que eventualmente ilustran textos o acompañan la presentación de otros temas. Los personajes y objetos aparecen tanto contextualizada como descontextualizadamente. En algunos casos están en fondos blancos, pero en otros casos en negocios, en la casa o en la milonga. Las personas ilustradas, salvando contadas excepciones son caucásicas. Una mención aparte merece el personaje de Susan, una inglesa, amiga de todos los otros personajes del libro, que estudia español y tango en Buenos Aires y que resulta una experta en ambas actividades. Los rasgos estilísticos de las ilustraciones suponen un anclaje contextual muy fuerte en todo el recorrido del manual.

Retomando las descripciones que hemos hecho, nos encontramos con dos funciones de la ilustración en ambos manuales que se nos presentan como diametralmente opuestas. Las ilustraciones en *Aula de Sur 1*, en lo que refiere a las personas y sus contextos de acción, olvida cualquier imagen de la cultura. Los personajes se encuentran en diálogos de contenido neutro en situaciones inidentificables o muy genéricas. Sin embargo, los rasgos estilísticos presuponen personajes de una cultura específica, occidental norteamericana o europea, lo que se configura como un rasgo cultural menos evidente pero igual de importante para pensar la proyección del perfil del usuario estudiante. En la misma línea, la imagen de "El español en el mundo" analizada anteriormente muestra de manera caricaturesca la misma situación. La estatua de la libertad estudiando español con el libro de Aula, o la persona oriental mirando complaciente todo aquello que representa la cultura hispanohablante, son dos formas claras de la construcción tanto de la cultura de origen como de la meta.

Por su parte, el manual *Enjoy the tango* pone de relieve una serie de rasgos culturales característicos, que podríamos definir como la "porteñidad" y los explota a través de las ilustraciones. Desde el blanco y negro de las imágenes hasta la ropa de los personajes y los objetos ilustrados que están impregnados de cierta nostalgia, conjuntamente con una representación más realista de todo lo ilustrado, se muestra anclaje cultural claro en la cultura meta. Aun así, la casi gran ausente es la cultura de origen, de la cual no se hallan casi representaciones. El personaje de Susan, una inglesa casi totalmente porteñizada, es el único personaje con el que el usuario podría generar algún tipo de relación empática. Por lo demás, todo refiere a la cultura porteña. Como en *Aula de Sur 1*, todos los personajes presentan rasgos étnicos bien homogéneos y europeos, aunque hay algunas excepciones en ilustraciones que

acompañan textos sobre lengua originarias. Si bien el anclaje cultural es claro y la presentación de ilustraciones resulta casi ostensiblemente artificial por la anacronía de las vestimentas, de los peinados, etc., encontramos también una visión estereotípica del porteño que borra algunas de las heterogeneidades más salientes de nuestra región.

Para concluir, podemos decir que las representaciones de la cultura que aparecen en ambos manuales muestran problemáticas bien distintas. Por un lado, *Aula del Sur 1* se sirve de las ilustraciones o bien para borrar la pluralidad constitutiva de las regiones hispanohablante, o bien para presentar una versión estereotipada tanto de la comunidad hispanohablante como de las comunidades a las cuales podemos asociar con posibles destinatarios de la enseñanza ELE. De este modo, a través de las ilustraciones, se muestra un perfil de usuario más bien occidental norte-americano y europeo. En tanto, el manual *Enjoy the tango* reivindica varios contenidos culturales asociados a lo que hemos denominado la "porteñidad" pero con ello deja de lado tanto la pluralidad de etnias y expresiones culturales de nuestra región como la pluralidad de público usuario al que este método podría apuntar. Así, el perfil de usuario configurado es muy específico y especializado

De esta manera encontramos en estos manuales dos problemáticas opuestas. La necesidad de llegar a todos con un producto unificado, lo que lleva a generalizaciones y visiones estereotipadas tanto de la cultura de origen como de la cultura meta, y la necesidad de llegar a algunos, con un producto original, lo que lleva a construir una visión bastante estereotipada de la cultura meta y a la casi ausencia de la cultura de origen de los posibles usuarios del manual, quienes se encuentran representados muy superficialmente.

Referencias bibliográficas

Barthes, R (1993 [1985]) "Elementos de semiología" en *La aventura semiológica.* Barcelona: Paidós.

Pierce, C. S. (1974) "División de signos" en *La ciencia de la semiótica*. Buenos Aires: Ediciones Visión.

[1.5]

EL CAMBIO DE CÓDIGO EN EL RAP MULTILINGÜE

Julieta Murata Missagh
UBA / UNLa
julietamurata@gmail.com

Palabras clave: rap, migración, cambio de código, identidad.

1. Introducción

En los últimos años, la investigación académica acerca del fenómeno del hip hop ha dado lugar a la emergencia de un campo propio, comúnmente llamado «estudios del hip hop». Existe un consenso generalizado de que la cultura del hip hop se ha convertido un lugar primario de identificación y de autocomprensión para la juventud en todo el mundo. El hip hop crea una comunidad imaginaria de nación, que se concibe como constitutivamente multilingüe y multiétnica, cuya capacidad para atravesar fronteras y de franquear distancias se amalgama con su resistencia general a adherir a las circunstancias geopolíticas del presente (Alim y Pennycook, 2007). Se ha señalado que la membresía a la nación global del hip hop se halla parcialmente construida por el transnacionalismo, la tecnología, la música y la juventud política y socialmente marginada. Por ello, el lenguaje del hip hop se halla en una tensión entre lo global y lo local, en el que los modos de circulación globales conviven con variedades como el «verlan» en Francia, las lenguas de las comunidades diaspóricas y las lenguas indígenas.

Otro aspecto singular que atraviesa la bibliografía especializada del hip hop es la búsqueda de autenticidad (Alim, 2007, 2009; Kerr, 2014), que se articula, de manera general, en expresar la verdad de las cosas. Entre ellas, la representación del lugar de donde uno proviene, que bien puede ser el barrio, la nación o el grupo étnico (Harkness, en Kerr: 2014: 293). A su vez, las demandas de autenticidad al interior del campo de producción del rap se integran en un movimiento más complejo de marginalidades conectadas (Osumare, 2001), un concepto que refiere al contexto histórico del racismo en Estados Unidos, y a la posibilidad de que las formas de diferenciación y exclusión puedan reproducirse paralelamente en otros países. Sin embargo, como apunta Terkourafi (2010), el compromiso social y la defensa de causas no son propiedades estáticas y permanentes que pueden distinguir el hip hop de otras formas de producción cultural, y la autenticidad, aunque central para el hip hop, es una noción polivalente que articula un abanico de opciones coexistentes.

Recientemente, se ha postulado la denominación «hip hop migrante» («migrant hip hop») para las narrativas de migración y etnicidad. Los temas de estas narrativas abarcan la experiencia de migración; los testimonios de discriminación; el orgullo y la carga de la herencia étnica; la tensión entre la sociedad dominante y el grupo étnico; y la búsqueda de nuevos espacios de identidad (Androutsopoulos, 2010). Un recurso saliente del rap migrante es la presencia alternada

de distintas variedades lingüísticas, un fenómeno que se conoce en la bibliografía especializada como «cambio de código» (en adelante, «CC»). En el área de investigación actual sobre bi/multilingüismo y minorías lingüísticas, existe un interés creciente por el rap como un dominio de producción discursiva fecundo para la revitalización de las lenguas. Además, se considera que la emergencia del CC en el discurso puede informar sobre procesos de identificación colectivos en un contexto globalizado. El CC es un recurso estudiado en el rap en todo el mundo, y reconoce como escenarios más estudiados Francia, Alemania, Corea y Estados Unidos.

El presente trabajo se propone presentar un modelo teórico-metodológico para el análisis del CC en el rap multilingüe (*ibíd).* Desde una perspectiva sociolingüística y discursiva, se exponen algunas precisiones acerca del abordaje de la distribución de las lenguas y las funciones del CC.

2. El cambio de código en el rap

2.1 El CC en la interacción espontánea y en el rap

Los estudios más influyentes acerca del CC se centran sobre la interacción conversacional, en la que el pasaje de una lengua a otra se da en un contexto de producción espontánea. Existe una distinción conceptual central entre «lengua de base» o «lengua matriz» y «lengua simbólica» o «lengua incrustada» (cf. Muysken, 2000). Mientras que la primera refiere a la lengua principal de interacción, la segunda es la lengua a la que propende el CC por medio del mecanismo de inserción. En (a), la lengua matriz es el español y la lengua incrustada es el inglés:

(a) Yoanduvein a state of shockpor dos días (Muysken, 2000).

A partir del trabajo pionero de Bentahila y Davies (2002; 2008), la discusión acerca del CC se traslada también a la unidad de la canción, y luego al rap (Sarkar, Wiener y Sarkar, 2005). Uno de los desafíos que los estudios del CC en el rap han tenido que superar es elaborar un marco de comprensión de las funciones del CC en el rap, y posicionarse en relación con la tradición de estudios de CC en el intercambio interaccional espontáneo de hablantes bi/multilingües.

Androutsopoulos contradice la asunción general de que el bi/multilingüismo en el rap refleja el habla cotidiana, al sostener que esta concepción se funda una ecuación simplista entre ambos fenómenos. La diferencia entre el CC en el rap y en CC en la interacción espontánea, entonces, se apoya sobre dos elementos: la audiencia y la planificación.

> Song lyrics may originate in spontaneous improvisation, but they subsequently go through several stages of editing, in which artists use literacy to optimize the rhyme and other formal properties of their lyrics and to tailor to rhythmic constraints, thereby taking into account genre conventions and audience expectations.

(Androutsopoulos, 2010: 20)

2.2 Un modelo de análisis para el CC en el rap multilingüe

En lo sucesivo, presentamos el modelo de análisis para el abordaje del CC en el rap multilingüe de Androutsopoulos (2010). El autor examina la distribución de los CC en relación con la estructura de la canción y se pregunta cómo la organización genérica de un rap puede condicionar las elecciones de lengua y dar forma al significado discursivo. A su vez, sostiene que el rap multilingüe constituye un proceso complejo que no puede ser comprendido sin tomar en consideración factores institucionales y genéricos. Los primeros refieren al mercado del hip hop y al tipo de audiencia que cada rap construye. La cuestión genérica refiere a los conceptos de lengua de base y lengua incrustada, y a la organización y distribución de estas lenguas en el rap en relación con la estructura de la canción. Allí donde una canción presenta el uso de una lengua que no es matriz y cuya comprensión no puede ser garantizada, su significado no puede ser buscado en el contenido proposicional, sino en su función como símbolo de grupos de hablantes. El autor propone tres aspectos para diagnosticar el uso simbólico de una lengua: la cantidad, el contenido y la distribución genérica.

El criterio de cantidad establece que una lengua incrustada o simbólica tendrá una presencia limitada en la canción, y que no será la lengua principal. De acuerdo con el segundo criterio, la lengua simbólica típicamente referirá a aspectos de una minoría o un grupo étnico: es decir, dará lugar a una unidad de forma (la elección de la lengua minoritaria) y de contenido (identidad y cultura étnica). Por último, la distribución refiere al hecho de que la elección de la lengua simbólica tiende a darse en instancias particulares de una canción de rap; por ejemplo, en la transición entre una estrofa y el estribillo.

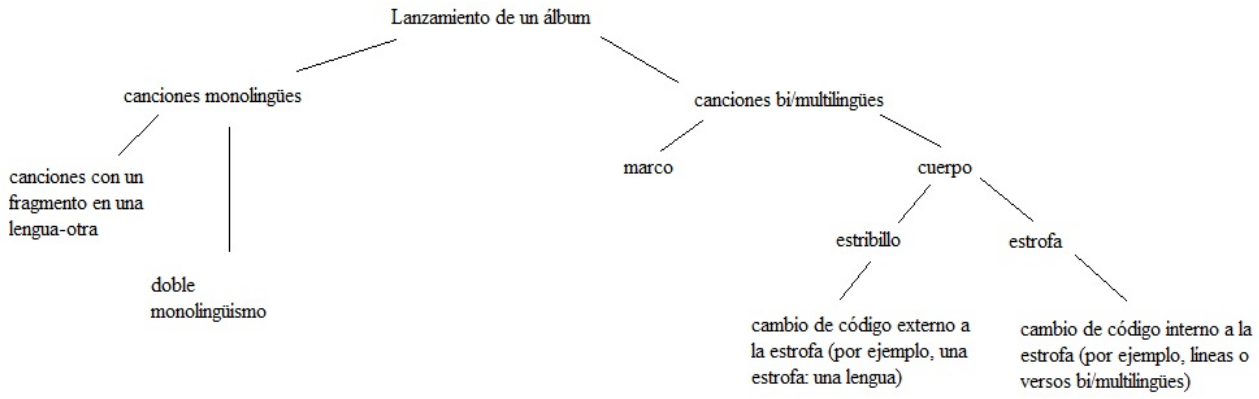


Figura 1. Elección de lengua y organización genérica en las canciones de rap (Androutsopoulos, 2010; la traducción es nuestra).

En la Figura 1, se muestra el lugar que puede ocupar la lengua de inmigración en el lanzamiento de un álbum de rap, que es el nodo central. La sección izquierda representa la yuxtaposición de canciones de diferentes lenguas en un mismo álbum.

La sección derecha toma la canción bi/multilingüe como unidad de análisis, con inclusión del cambio de código desde el llamado paréntesis («bracket[21]», definido como aquellos segmentos sonoros al comienzo y al final de la canción) y la estrofa. En el rap, el paréntesis puede adoptar la forma de material sonoro (ruido de tránsito, conversación casual) y está intertextualmente relacionado con el contenido de la canción. Por lo tanto, emplear una lengua determinada en el paréntesis convierte a esa misma lengua (y a la etnicidad que indexicaliza) relevante para el tema que trata o las identificaciones sociales que se ponen en juego en la canción.

El nivel del cuerpo de la canción, el autor señala que el CC es frecuente en la transición entre la estrofa y el estribillo. El significado discursivo de tal pasaje de lenguas radica en la función convencional del refrán, que constituye la parte más memorable de una canción y que resume su mensaje (Androutsopoulos, 2010).

En una canción en el que el CC se realice en más de dos estrofas, habrá una afectación fundamental de la dimensión comunicativa del lenguaje, porque una parte importante del texto será incomprensible para las audiencias monolingües. El autor identifica dos tipos diferentes de CC externo a la estrofa:

El primero, y el más corriente, es aquel que llama «el principio de un hablante/una estrofa/una lengua», en el que el rap está a cargo de dos o más artistas. Cada uno de ellos es responsable por producir una de las estrofas en su lengua de preferencia. El significado de CS se refuerza por la coherencia tópica: cada rapero cuenta su propia experiencia. Éste es el caso, por ejemplo, del rap «Somos Sur», de Anita Tijoux y Shadia Mansour (2014), en el que se produce una alternancia entre el español y el árabe que coincide con el cambio de perspectiva y de voz.

El segundo tipo de CC externo a la estrofa es el de un mismo hablante que emplea distintas lenguas en dos o más estrofas. Aquí el CC coincide con cambios en la voz, y en la perspectiva narrativa. Por ejemplo, en la canción «Frijolero» de Motolov (2003), las alternancias en inglés y español indican el cambio de perspectiva entre el migrante mexicano y el campesino.

Por último, las razones que motivan el CC interno a la estrofa pueden ser dos: o bien un cambio en el tema, o bien la inserción de un segmento formulaico que oficia como referencia intertextualidad vinculada con una etnicidad específica.

2.3 Las funciones del CC en el rap

Según Sarkar et al (2005), el CC responde a tres propósitos básicos:

[21] En la sociolingüística interaccional y en el análisis del discurso, el paréntesis se relaciona con la noción de marco, y su riqueza de significado pragmático y social se explica porque sus constituyentes contextualizan el discurso.

1) Convocar la atención del destinatario

La función más evidente del CC al nivel léxico es el de la función vocativa; es decir, el uso del lenguaje para atraer la atención o identificar al destinatario. En (b), la apelación al interlocutor está al final de la secuencia, y en español:

(b) The students the farmers working together
Pá'lanteinmigrante

(«I'manalien» – Rebel Díaz, 2013)

2) Efectuar una marcación de la identidad social/cultural

El desempeño de esta función se realiza mediante el empleo de ítems léxicos clave vinculados con la cultural del hip hop, con las respectivas etnicidades, con localizaciones geográficas. En (b), el término «Chile» aparece pronunciado según las pautas fonético-fonológicas del español.

(c) Yeap, I'm an alien
From Planet*Chile*

(«I'manalien» – Rebel Díaz, 2013)

3) Facilitar la rima interna

El uso de la rima en el rap es crucial para su éxito. Un empleo contundente de la rima puede ser de gran efecto para garantizar que la letra de la canción permanezca en la memoria de la audiencia, y para potenciar el ritmo. Las posibilidades de rima se multiplican con la disponibilidad de más lenguas, y por ello el CC cumple un papel importante para alcanzar este efecto. En (c), el CC al español permite crear el efecto.

(c) Gave my ass a bucket, trapeador, and got the Cloro
Pitbull jacked my mom, since I was a baby she yellin 'Como!?'

(«Ay, Ay, Ay!» – Snow Tha Product, 2016)

3. Palabras finales

A lo largo de este trabajo, hemos examinado brevemente algunos aspectos importantes que permean el hip hop; entre ellos, la autenticidad y la tensión entre lo local y lo global. Además, hemos presentado un modelo teórico-metodológico para el análisis del CC en el rap multilingüe (Androutsopoulos, 2010), y un abordaje de las funciones del CC en el rap, entre las que se destaca la marcación cultural. En el rap migrante, el análisis del CC permite informar sobre procesos de identificación colectivos en un contexto globalizado.

Referencias bibliográficas:

Alim, H. S. (2007). Introduction: Glocal linguistic flows: Hip Hop Culture(s), identities, and the politics of language education. Journal of Language, Identity, and Education, 6(2), 89-100.

Alim, S. (2009). Translocal Style Communities: Hip Hop Youth as Cultural Theorists of Style, Language and Globalization. Pragmatics, 19(1), 103-127.

Androutsopoulos, J. (2010). Multilingualism, Ethnicity and Genre in Germany's Migrant Hip Hop. In Terfourafi, M. (Ed.), The Languages of Global Hip Hop (pp. 19-43). Londres: Continuum International Publishing Group.

Bentahila, A. y. (2002). Language mixing in rai music: Localisation or globalisation? Language and Communication, 22, 187-207.

Bentahila, A. y. (2008). Code switching as a poetic device: Examples from rai lyrics. Language &Communication (28), 1-20.

Kerr, D. (2014). Performing the Self: Rappers, Urban Space and Identity in Dar Es Salaam. University of Birmingham: E-theses repository.

Muysken, P. (2000). Bilingual Speech. A typology of Code-Mixing. Cambridge: Cambridge University Press.

Osumare, H. (2001). Beat Streets in the Global Hood: Connective Marginalities of the Hip Hop Globe. Journal of American and Comparative Cultures, 24(1-2), 171-181.

Pennycook, A. (2007). Global Englishes and transcultural flows. London: Routledge.

Sarkar, M. W. (2005). "Multilingual Code Switching in Montreal Hip Hop: Mayhem Meets Method or, «Tout moune qui talk trash kiss mon black ass du nord»". Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism (pp. 2057-2074). Somerville, MA: Cascadilla Press

Terkourafi, M. (2010). Introduction: A Fresh Look at Some Old Questions. En Terkourafi, M. (ed.), The Languages of Global Hip Hop (págs. 1-18). Londres: Continuum International Publishing Group.

[1.6]

LOS IDIOMAS QUE NO MIRAMOS: LA DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA EN AUDIOVISUALES DOCUMENTALES DE REALIZADORES ARGENTINOS

Maximiliano Simoncelli

Facultad de Ciencias Sociales. UBA

maximiliano82@gmail.com

Resumen

Esta investigación exploratoria aborda la configuración del contacto lingüístico en audiovisuales de distintas provincias argentinas. Mediante un corpus de cinco documentales y por medio del análisis discursivo se comparan usos, representaciones, valoraciones y temáticas asociadas a idiomas distintos al castellano. Los resultados obtenidos permiten corroborar que, para construir textos multilingües, existen diversas soluciones que alinean variantes e invariantes relativas al campo discursivo de cada texto.

Palabras clave: diversidad lingüística, contacto lingüístico, audiovisual políglota, audiovisual plurilingüe.

Introducción

Este trabajo estudia las características que adopta la diversidad lingüística en los contenidos televisivos producidos en 2011 en el marco de la implementación de la televisión digital en Argentina.

Se indaga cómo se configura el contacto lingüístico entre el castellano y otros idiomas hablados en el país, dando cuenta cómo éstos últimos son representados, las funciones asumidas en el texto y las valoraciones expuestas por sus hablantes. Se discute su contacto con el castellano y su relación con las instituciones. Además, se relévenlos motivos temáticos y las operaciones discursivas asociadas.

Para circunscribir el objeto de estudio se efectúa un análisis discursivo eligiendo5 textos documentales de 26 minutos de duración. Estas obras, coordinadas desde el INCAA, debieron remitirse al universo sociocultural de su provincia.

El problema de investigación no tiene abordaje previo y, por ende, se elige una aproximación exploratoria. La hipótesis plantea que la configuración del contacto lingüístico presenta soluciones diversas a través de mecanismos que alinean variantes e invariantes vinculadas a los niveles retórico, temático y enunciativo del campo discursivo propuesto en cada texto.

Marco Teórico

La diversidad cultural se analiza comparando las diferencias de las prácticas culturales (UNESCO, 2009). Uno de sus componentes es la diversidad lingüística. Stirling (1999) propone medir la diversidad cultural a través de tres parámetros: variedad, equilibrio y disparidad (estudia las modalidades que permiten examinar regularidades).

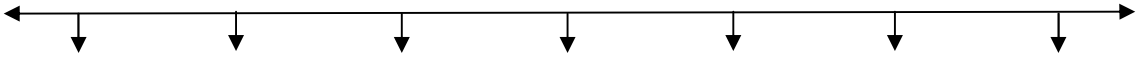
Es en los soportes materiales donde los discursos develan la dimensión de sentido de los fenómenos sociales (Verón, 1987).En el audiovisual políglota, para Wall (2005), los idiomas "definen fronteras geográficas o políticas y "visualizan" los diferentes niveles sociales, personales o culturales de los personajes". El contacto entre idiomas puede ser disléxico, donde una lengua dominante disputa sentido con una lengua dominada (Prudente y Aracil, citados por Calvet, 1996), participando ambas en un mercado lingüístico (Bourdieu, 2002).

Metodología

Los discursos pueden analizarse en tres niveles: retórico, temático y enunciativo (Steimberg, 1998), que se asociarán a las siguientes herramientas:

De Higes y Prats (2010) identifican estrategias para transmitir idiomas extranjeros a una audiencia castellana:

Domesticación
Extranjerización



Castellano Estándar | Castellano con acento propio de | Subtitulado | Sin Enlace en off | Traducción | Interpretación | Voz Traducción

El castellano estándar es el idioma hablado con acento "neutro", el castellano con acento exhibe un acento marcado y la traducción propia sugiere un sujeto hablando un segundo idioma y luego traduciendo al castellano. En la interpretación de enlace el sujeto sólo habla su lengua nativa y necesita de un intérprete mientras que la voz en *off* locuta el otro idioma por sobre el original. El subtitulado hace convivir ambos idiomas y no traducir, además, los iguala en relación al poder.

Irvine y Gal (2000) plantean tres procesos para reconocer o desconocer diferencias lingüísticas: iconización, recursividad y supresión. La iconización conecta una característica lingüística con un grupo social y la recursividad proyecta una oposición, adoptando una característica contraria. La supresión invisibiliza las diferencias al interior del grupo, homogeneizando.

La investigación identificará temáticas y también usos del idioma: expresar el genio de una cultura, ser un instrumento de comunicación, y constituirse en seña identitaria.

Por último, Floch (1993) propone cuatro tipos de valoración para analizar discursos: práctica (sugeriría al idioma como instrumento de comunicación); existencial (atañe a la identidad); lúdica (relativa al goce y a la emoción); y crítica (vinculada al costo/beneficio del uso).

Corpus

Los audiovisuales analizados son:

Salavinamanta Tukuypaq, dirigido por Daniel Gerez, de Santiago del Estero.

El N´viqe, dirigido por Rolando Ruiz, de Chaco.

Los Guarangos, dirigido por Clarisa Navas, de Corrientes.

Ynacayal, señor de la estepa, dirigido por Reynaldo Rodríguez, de Río Negro.

La noble igualdad, dirigido por Luciana Dadone, de Buenos Aires.

Resultados

Acercamiento a los idiomas americanos

Los títulos de *Salavinamanta Tukuypaq* y *El N´viqe* sugieren otredad. El primero, designado en quichua, defiende lo que exhibirá. En *Ynacayal*, para un enunciatario literato, hay reminiscencia metonímica al mapudungun. En *Los Guarangos* se apela al guaraní iconizando: guarango es quien habla guaraní. El título *La noble igualdad* es hispano-centrista.

Salavinamanta y *El N´viqe*proponen una excursión, en el primero dirigida por un hablante de quichua perteneciente a la comunidad,y en el segundo por un actante que no habla qom l´aqtaqa. *La noble igualdad* insinúa un observador tras la cámara, mientras que *Ynacayal y Los Guarangos* muestran un trabajo arqueológico.

Estrategias de representación

Los idiomas americanos no se traducen en el canto, lo indecible, la conversación o la postura enunciativa (un marcador ideológico final en *Los Guarangos*o el acto intercultural y saludo final en *La noble igualdad*).

En *Salavinamanta* e *Ynacayal*prima el subtitulado. En *Salavinamanta* se habla en quichua y en *Ynacayal* se dramatiza la vida del cacique en mapudungun. La voz en off en lengua americana sólo aparece en *El N´viqe*.

La interpretación de enlace funciona así: hablante castellano→ lenguaraz → hablante idioma americano→ lenguaraz → hablante castellano. Aparece en *El N´viqe*, *Ynacayal* y *La noble igualdad* y el idioma materno del lenguaraz es siempre americano.

La traducción propia está en *La noble igualdad* donde las madres usan quechua y guaraní, uniendo comunidad y escuela.

El castellano del correntino incorpora términos como *caté* en *Los Guarangos*, acentuando el idioma para expresarse.

Los idiomas americanos son tematizados en castellano. Sólo *Salavinamanta* conversa acerca de la quichua en quichua, revitalizándola.

Usos en el texto

El genio de la cultura aparece en términos como *n´viqe* en qom l´aqtaqa y *Mari Mari* en mapudungun. El idioma es medio de comunicación en *Salavinamanta*, *El N´viqe* e *Ynacayal.*

Cuando se involucra o evoca a un castellano-parlante, el idioma americano se autoafirma. En *Salavinamanta*, Garnica habla a cámara en quichua y cambia al castellano para interpelar y en *Ynacanal*el grito "*wiki* ladrón" señala el daño del hombre blanco. En *Los Guarangos*, el balsero insulta en guaraní sin traducir y en *El N´viqe* e *Ynacayal*, quienes saben castellano eligen desafiar desde su lengua materna.

Las lenguas se valoran en la comunidad, pero, al exterior, el mercado lingüístico se impone: "Es mi lengua, me enorgullece, pero la escondo y no la hablo".

Contacto lingüístico

El castellano, opresor, y los idiomas americanos, oprimidos, discuten siempre salvo en *La noble igualdad*. El conflicto se expone en castellano, aunque en *Salavinamanta* y en *Los Guarangos* se recurre al quichua y, en menor medida, al guaraní.

Cuando coexisten, los idiomas se acompañan sin tocar sea excepción de la canción en *Salavinamanta* y de los instrumentos del coro en *El N´viqe*. En *La noble igualdad* no hay opresión y la unidad, forzada y finita, sólo se autenticaría en cada familia, a través de las madres hablantes.

Diferenciación lingüística

Encontramos iconización en *Salavinamanta, Los Guarangos e Ynacayal.* El habla "susurrante" del santiagueño se emparenta con el temor; hablar guaraní en Corrientes es ser *mancho*, *poriahu*. En *Ynacayal*, la palabra *winka* es traidora.

Hay supresión en *Salavinamanta* ("dicen que los santiagueños hablan sólo castellano") y en *Los Guarangos* ("la lengua guaraní no se habla en Corrientes"). En *Salavinamanta*, hay recursividad cuando el santiagueño, desde su quichua, explicita que acallaron su voz y en *Los Guarangos*, el correntino construido separa al guarango del guaraní.

Valoraciones

Hay coincidencia en la valoración existencial. El quechua une a la familia (*La noble igualdad*) y a la comunidad lingüística (*Salavinamanta*). El mito aparece en rituales (*Ynacayal*) y leyendas ("la impronta mágica del guaraní" en *Los Guarangos* o el nacimiento del *n´viqe* narrado en qom).

Considerando la valoración crítica se busca extirpar la lengua nativa ya que provoca vergüenza (*Salavinamanta*), degrada (*Los Guarangos*) y no ayuda ante la incertidumbre (*Ynacayal*). En *La noble igualdad*, cantar el himno requiere práctica, pero beneficia.

La valoración lúdica del quechua se vincula al entretenimiento y las emociones: en *Salavinamanta* gozas un programa de radio, en *La noble igualdad* te hace sonreír. En este último, utilizar la LSA resulta sorpresivo y asombroso.

Considerando la valoración práctica, *Los Guarangos* resalta el capital lingüístico (quien sabe guaraní traduce documentos secretos y pertenece a una logia).En *Ynacayal* permite participar de los ritos.

Motivos temáticos

La naturaleza surca todos los audiovisuales menos *La noble igualdad*. Los idiomas americanos se construyen como seres naturales: la quichua, un sembradío; las palabras guaraníes, curuvicas; el *n´viqe* (y el qom l´aqtaqa por desplazamiento) "contiene al monte" y el mapudungun es el "habla de la tierra".

Los idiomas, en el canto, nunca se traducen. La baguala en *Salavinamanta* y el chamamé en *Los Guarangos* tienen versos en castellano e idioma americano.

A diferencia de *El N´viqe* que relata lo autóctono, en *Salavinamanta* y en *La noble igualdad*, palabras en quechua y guaraní emergen en celulares, netbooks y radio.

El proyecto de nación

Las lenguas aparecen históricamente subyugadas por las instituciones: la escuela (en *Salavinamanta* y *Los Guarangos*), la iglesia (en *Los Guarangos* y *El N´viqe*) y la milicia (en *El N´viqe* e *Ynacayal*). La violencia genera desprecio, silenciamiento o aniquilación (*Ynacayal*).

Los textos critican la conformación de la nación, describiendo un Estado negador de las diferencias y fronteras lingüísticas. La orden del *winka* en *Ynacayal*: "Quemen todo, traigan la bandera", condensa esta actitud.

El enunciador

El enunciador construido en *El N´viqe* e *Ynacayal* es orgulloso, amenazado en sus tradiciones el primero y asumiendo un rasgo heroico el segundo. Los enunciadores de *Los Guarangos* y *La*

noble igualdad se oponen: el primero, lúdico y comprometido discute con el segundo, pedagógico y desentendido. El enunciador de *Salavinamanta* es reivindicativo: representa la quichua en 23 de los 26 minutos y exige respuestas.

Conclusiones

El análisis confirma que los audiovisuales configuran el contacto lingüístico a través de variantes e invariantes. En todos confluyen lenguas dominadas americanas y una lengua dominante: el castellano. Al *otro* lingüístico se llega por una excursión o se lo desvela. Los idiomas se acompañan cuando hay paz, pero prevalece el conflicto. La voz castellana escenifica a la lengua americana como un obstáculo y es allí cuando esta última, vinculada a lo natural, se autoafirma. Los textos privilegian el subtitulado y la interpretación de enlace, que afirma a la lengua americana perola hace gravitar alrededor del castellano. Las percepciones de los hablantes, regidas por la estigmatización y las valoraciones del mercado lingüístico, oscilan entre el orgullo y el desprecio. A excepción de *La noble* igualdad, los textos critican la exclusión de los idiomas americanos del proyecto de nación.

Pioneros, estos realizadores audiovisuales buscaron desintegrar los propios cercos culturales. La interacción construida puso en evidencia al otro lingüístico sin lograr plenamente la mixtura de los idiomas y sus hablantes. Sin embargo, sintetizaron acertadamente los antagonismos presentes en la diversidad cultural.

Referencias bibliográficas.

Bourdieu, Pierre (2002). *El mercado lingüístico*. En Sociología y cultura (pp. 143-158). México: Grijalbo, Conaculta.

Calvet, Louis-Jean (1996). *Las políticas lingüisticas*. Buenos Aires, Edicial.

De Higes, Irene y Ana Prats (2010). *Translating Language Diversity in Spanish Immigration Films. Languages and the Media*, 8th International Conference & Exhibition on Language Transfer in Audiovisual Media.

Floch, Jean-Marie (1993). *Semiótica, Marketing y Comunicación*. Barcelona, Paidós.

Irvine, Judith y Susan Gal (2000). *Language ideology and linguistic differentiation* en P.Kroskrity (Ed.), Regimes of language. (pp. 35-83). Santa Fe, NM: School of American Research Press.

Steimberg, Oscar (1998). *Semiótica de los medios masivos. El pasaje a los medios de los géneros populares*. Buenos Aires, Editorial Atuel.

Stirling, Andrew (1999). *On the economics and analysis of diversity*, SPRU Electronic Working Paper, no 28.

UNESCO (2009). *Invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural, Informe mundial de la UNESCO*.

Verón, Eliseo (1987). *La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad*. Gedisa, Barcelona.

Wahl, Chris (2005). *Discovering a genre: the polyglot film*. Cinemascope 1 en www.cinemascope.it

EJE TEMÁTICO 2

Intertextualidad, literatura y discurso

[2.1]

INTERCULTURALIDAD, INTERTEXTUALIDAD E IDENTIDAD EN DOS OBRAS DE LAURA ALCOBA

Silvia Delayel
Samanta Giunta
Colegio Nacional de Buenos Aires – UBA
Universidad Nacional de Quilmes
sdelayel@gmail.com
svgiunta@gmail.com

Palabras clave: literatura, interculturalidad, intertextualidad, memoria e identidad.

Tout texte se construit comme mosaïque de citations,

tout texte est absorption et transformation d'un autre texte

Kristeva, 1969

Esta comunicación tiene como objetivo presentar una experiencia áulica en tres cursos de cuarto año del Colegio Nacional de Buenos Aires.

El proyecto consiste en la lectura y análisis de dos novelas de la autora franco-argentina Laura Alcoba, publicadas por Gallimard. Se trata de *Manèges: petite histoire argentine* (*La casa de los conejos* (2007)) y *Le bleu des abeilles* (*El azul de las abejas* (2013)). Ambos textos permiten ser abordados desde diferentes ángulos: el marco histórico/político argentino en el que las historias tienen lugar, los elementos culturales argentinos muy presentes, sobre todo en la primera novela, y desconocidos por la gran mayoría de los lectores francófonos y la conjunción de las culturas argentina y francesa en la segunda.

Otro aspecto digno de ser mencionado es la posibilidad de ahondar en la intertextualidad, posible gracias a la relación establecida entre *Manèges* y la novela corta *La lettre volée* (*La carta robada*) de Edgar Allan Poe. El germen del concepto de intertextualidad debe buscarse en la obra del filólogo ruso Mijaíl Bajtín y su divulgación, en los pensadores búlgaros Tzvetan Todorov y Julia Kristeva, cuyas obras, *M. Bakhtine, le príncipe dialogique* y *Bakhtine, le mot, le dialogue et le roman*, respectivamente, constituyen un faro en la teoría literaria.

Introducción

En el año 2016, en el marco del cuadragésimo aniversario del golpe de Estado en Argentina, las lecturas de *Manèges: petite histoire argentine*, conocida en nuestro país como *La casa de los conejos* (2007) y *Le bleu des abeilles*, *El azul de las abejas* (2013) se revelaron significativas, particularmente por la fuerza de su contenido. No es casual que la autora formara parte de la delegación que acompañara al Presidente francés François Hollande en su visita a nuestro país en febrero de ese año y que se inaugurara en el Parque de la Memoria, la exposición *La otra orilla: solidaridad franco-argentina en tiempos de dictadura.* Estudiantes del nivel pudieron visitarla e interactuar en francés con la guía sobre lo que iban descubriendo.

Resulta pertinente señalar la presencia en nuestros cursos del asistente francés Ohan Hotier quien realizó una introducción histórica de la Argentina de los años 70, época que enmarca la primera novela, y ahondó sobre la posición de la diplomacia francesa frente al régimen militar argentino.

En primer lugar, nos ocuparemos de la intertextualidad, de esa relación de integración y de transformación que todo texto teje con uno o varios textos, contemporáneos o anteriores, lo que constituye el *intertexto*.

En segundo lugar, indagaremos en los elementos culturales argentinos y franceses más relevantes hallados en ambas novelas, en la afirmación de las dos identidades objeto de estudio.

1-Intertextualidad y principio dialógico

Todorov, en su libro *Mikhaïl Bakhtine, le principe dialogique* (1981), crea la expresión *principio dialógico* para designar un fenómeno general que comprende la actividad discursiva y una cierta visión de la cultura y de la literatura. El diálogo se manifiesta entonces como un principio universal en tres niveles diferentes: discursivo, textual y cultural.

Según Bajtín, todo acto enunciativo es dialógico en la medida en que todo discurso entra en diálogo, no sólo con discursos anteriores del mismo locutor, sino también con los de otros, como si se tratara de una actualización, de un eco.

Julia Kristeva, por su parte, en su artículo *Bakhtine, le mot, le dialogue et le roman,* introduce por primera vez la noción deintertextualidad, al señalar que (...) *todo texto se construye como mosaico de citas, todo texto es absorción y transformación de otro texto. En lugar de la noción de intersubjetividad se instala la de intertextualidad, y el lenguaje poético se lee, al menos, como doble.*

Hallamos una flagrante intertextualidad cuando, en el capítulo 7 de *Manèges,* el Ingeniero, concepto de *el embute* explica a la niña protagonista que *onne cache jamais aussi bien quedans une excessive évidence, excessivel y obvious*, idea magistral del gran Edgar Allan Poe plasmada en su novela corta, *La lettre volée* (La carta robada). En el último capítulo de la novela, la narradora, ya adulta, se abalanza sobre un viejo ejemplar del libro de Poe y repasa la teoría que el Ingeniero llevó a la práctica treinta años antes: ese juego de divinación imaginado por el inspector Dupin, brillante investigador quien descubre con sagacidad la estrategia de la excesiva evidencia: lo muy evidente no se ve.

2-Elementos culturales

Bajtín conecta el dialogismo con los fenómenos interculturales. Todorov lo cita y lo comenta (1981): *entrar en una cultura extranjera, mirar el mundo a través de sus ojos, es un momento necesario en el proceso de su comprensión (...). La comprensión creadora no renuncia a sí misma, a su lugar en el tiempo, a su cultura* (la traducción es nuestra).

En la concepción bajtiniana, los rasgos característicos de la comprensión de una cultura extranjera se acercan a los de dialogismo: la cultura conocida y la cultura por conocer, la voluntad de una comprensión creadora, la alteridad, un nuevo orden de valores y finalmente, la afirmación de dos identidades culturales.

Partiendo de estas formulaciones teóricas, nos permitimos identificar los elementos culturales argentinos muy presentes, sobre todo en la primera novela, y desconocidos por la gran mayoría de los lectores francófonos y la conjunción de los elementos culturales argentinos y franceses en la segunda.

¿Qué ejemplos ilustran la presencia de la cultura argentina en *Manèges (La casa de los conejos)*? La historia se desarrolla en la ciudad de La Plata, la plaza Moreno suele ser un lugar de encuentro y, personajes y elementos heteróclitos nutren el relato del principio al fin. Así, los lectores nos encontramos con Carlitos Gardel, los hinchas de Gimnasia y Esgrima de La Plata, los de Estudiantes y los de Boca Juniors, el cantante de tango Julio Sosa, Isabel Perón, los comandos de la triple A (Alianza Anticomunista Argentina), los Montoneros, los Gorilas, San Cayetano, la Virgen de Luján, López Rega, Videla, Firmenich, Carlos Suárez Mason, Juan Ramón Camps, Daniel Mariani (Cacho), Diana Esmeralda Teruggi, Chicha Mariani, Clara Anahí Mariani. El mate, la yerba, la bombilla, el matambre, el dulce de leche, las tortitas negras y el asado, conforman la lista junto con el *embute* (jerga Montonera), los ejemplares de Evita Montonera, el Día, la Gaceta (diarios de La Plata), la guerra de Malvinas y la expresión *Patria o muerte*.

En cuanto a *Le bleu des abeilles* (*El azul de las abejas),* es el lector argentino, o al menos, no francófono quien debe desandar estereotipos y descubrir que París no es sólo la Tour Eiffel, sino también el barrio periférico *Le Blanc Mesnil*, habitado, en su mayoría, por inmigrantes. El barrio latino donde la protagonista vive, no es justamente el *Quartier latin*. Los perros no se llaman *Médor*, como afirman los manuales de francés lengua extranjera con los que estudia Laura antes de su partida a Francia.

¿Y qué otras marcas relativas a la cultura francesa podemos encontrar? Las niñas bailando al son de las canciones de Claude-François, la lectura del libro *Le petit Nicolas*, recomendado por la bibliotecaria de la escuela a la niña deseosa de lectura, quien prefiere, a pesar de su complejidad, *Lavie des abeilles (La vida de las abejas,* de *Maurice Maeterlinck).* La ayuda de una familia francesa que lleva a los hijos de refugiados a esquiar a los Alpes, y el horror de una niña musulmana al comprobar que ha comido carne de cerdo ejemplifican, entre otros, la cultura no latino-americana.

Conclusión

Nuestro recorrido en el presente trabajo nos permitió analizar dos novelas emblemáticas de la escritora franco- argentina Laura Alcoba. Eligió el francés para contar su historia, el español era, en su infancia, la lengua del silencio.

Nos centramos, sin por ello pretender ser exhaustivas, en la identificación de los aspectos intertextuales, así como los culturales. Consideramos que la lectura de estas obras constituye una práctica vital para ejercitar la memoria que cada cultura debe defender para afianzar su identidad.

Para concluir, es pertinente comentar que en el mes de junio de este año, la autora recibió el premio Marcel Pagnol (mejor novela *recuerdos de infancia)* por su libro *La danse de l´araignée,* continuación de *Le bleu des abeilles.* De esta manera, cierra la trilogía autobiográfica escrita en francés y unánimemente aplaudida por la crítica.

Referencias bibliográficas

Alcoba, Laura (2007). *Manèges: petite histoire argentine* – Barcelona: Gallimard.

Alcoba, Laura (2013).*Le bleu des abeilles* – Espagne: Gallimard

Alcoba, Laura (2017).*La danse de l'araignée* – France, Gallimard

Kristeva, Julia (1969). « Le mot, le dialogue et le roman », Semeiotike *: recherches pour une sémanalyse*, Paris : Seuil, p. 82-112

Todorov, Tzvetan (1981).*Mikhaïl Bakhtine: le principe dialogique.* Paris : Seuil.

[2.2]

INTERTEXTUALIDAD, LITERATURA Y EXILIO: ESPACIOS TRANSCULTURALES EN *THE STRANGE HOUSE TESTIFIES* DE RUTH IRUPÉ SANABRIA

Florencia Verónica Perduca

IES en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández"

florencia.perduca@gmail.com

Palabras clave: exilio, transculturación, zona de contacto, identidades dinámicas.

La poetisa argentina Ruth Irupé Sanabria, nacida en Bahía Blanca, Argentina, en la década de los años setenta migra a los Estados Unidos, presa del exilio. Su obra, como un todo, a modo de auto-etnografía (Bochner, 2002), inscribe no sólo el desarraigo y la dislocación producida por exilio, sino también la yuxtaposición de dos sistemas lingüísticos y dos culturas de identificación. La obra de Ruth Irupé Sanabria explora la interconexión entre rutas y raíces y el devenir de la identidad individual, comunal y cultural en situaciones exílicas. En su Antología poética *The Strange House Testifies* (2009), la autora construye un hipertexto en el cual su poética dialoga y se hibrida con extractos del informe *Nunca Más* (1984), compilado por la Comisión Nacional de la Desaparición de Personas (CONADEP), y ahonda en el interjuego entre desplazamiento, dislocación y transculturación. Esta exploración hace posible que la autora trace la interrelación entre patria, exilio y zonas de contacto, y resalte la importancia del uso instrumental de la intertextualidad y la hibridación lingüística para plasmar en su obra la resignificación de la experiencia exílica como el fluir de una nueva identidad dinámica.

"Intertextualidad, literatura y exilio: espacios transculturales en *The Stange House Testifies* de Ruth Irupé Sanabria"

La poetisa argentina Ruth Irupé Sanabria, nacida en Bahía Blanca en la década de los años setenta, e hija de padres desaparecidos durante la dictadura militar, migra a los Estados Unidos de la mano de su abuela, la pintora Raquel Partnoy para reunirse allí años más tarde con su padre, Julio Sanabria, y su madre, Alicia Partnoy, ambos sobrevivientes de la guerra sucia. Su poética, a modo de auto-etnografía (Bochner, 2002), inscribe no sólo el desarraigo y la dislocación producida por el exilio, sino también la yuxtaposición de dos sistemas lingüísticos y dos culturas de identificación en el nodo de su ser. La obra de Ruth Irupé Sanabria, como un todo, plasma la experiencia exílica como una manera de habitar un nuevo espacio geográfico desde la conciencia de tener que deshabitar un espacio anterior: la patria y el hogar. La figura del exilio, encarnada en la voz poética, añora su cultura de origen en tiempo y espacio e inscribe un viaje iniciático que

implica el destierro como elemento pivotal, la dualidad y la ambivalencia como condición transicional y la dinamización de la identidad como punto de inflexión.

En su antología *The Strange House Testifies* (2009), plasma la interrelación entre literatura, intertextualidad y discurso. La autora construye un hipertexto en el cual su poética dialoga y se hibrida con extractos del libro *Nunca Más* (1984), compilado por la Comisión Nacional de la Desaparición de Personas (CONADEP) para enjuiciar y condenar a las juntas militares de la dictadura militar en la argentina (1976-1983), y con la pintura *Only One of You Shall Not Betray Me* (1999) de la pintora Chicana Sonya Fe, a fin de ahondar en el interjuego entre desplazamiento, la dislocación y la transculturación. Este trabajo explora la manera en que *The Stange House Testifies,* como texto auto-etnográfico, problematiza el exilio, la itinerancia cultural y la reconfiguración identitaria. El foco central es el viaje iniciático de la voz poética y la interconexión entre rutas y raíces. Este enfoque se encuadra dentro del análisis que hace el antropólogo Arnold Van Gennep de los ritos de paso (1960), y los críticos culturales Michael Fischer (1992), James Clifford (1997), Manuel Giménez (2007), de la auto-etnografía, la experiencia exílica y las identidades proyecto como proceso de reconfiguración cultural.

La auto-etnografía se inscribe como un abordaje a la escritura que se propone describir y analizar sistemáticamente (*grafía*) la experiencia personal (*auto*) con el fin de entender la experiencia cultural (*etno*). Este género se ha desarrollado, a lo largo del siglo veinte**,** como técnica de exploración y auto-representación de las identidades fragmentadas. Esta forma de autobiografía étnica se inscribe como el "arte de la memoria" que se transforma en un "instrumento de crítica cultural" y en un "meta-discurso" que ficcionaliza la identidad e inscribe su dualidad (Fischer, 1992). Una característica narratológica inherente al texto auto-etnográfico es el uso de la primera persona, que es intencionalmente subjetiva, como así también la mirada y la representación. Las múltiples permutaciones de estas tres "voces"—la narración, la focalización y la representación—generan la riqueza polifónica que caracteriza al texto.

Desde esta perspectiva, *The Strange House Testifies* recurre a la intertextualidad para construir su propio espacio de enunciación. La riqueza textual y la hibridez se ponen de manifiesto desde el paratexto, ya que la autora utiliza la pintura de la artista chicana Sonya Fe "*Only One of You Shall Not Betray Me*" (1999) que es, a su vez, un hipertexto de la pintura "La Última Cena" (1494-1498) de Leonardo Da Vinci, que significativamente retrata la reacción de cada uno los doce apóstoles frente al anuncio de Jesús de que uno de ellos lo traicionará. La pintura renacentista se centra en el enojo y el asombro de los apóstoles frente a la presencia fantasmática de la traición. El hipertexto de Sonya Fe traslada la escena a un contexto incierto, en apariencia latinoamericano, en el que doce niñas latinas de fisonomía angelical rodean a una representación femenina de Jesús, sumidas en la angustia y la resignación, desde la premisa que sólo una de ellas *no* traicionará. La pintura de Sonya Fe imprime en la tapa del libro el nodo de la exploración de Sanabria y metonímicamente representa la traición "al apostolado", a un grupo de pertenencia, a las raíces, a las propias creencias y a los líderes espirituales. James Clifford explica que la auto-etnografía puede ser vista como una escritura de (re)locación: "saber quiénes somos implica saber *a dónde* estamos" (1997: 25), algo esencial para una escritora que reflexiona sobre su propio proceso exílico, el genocidio y la opresión.

Este género es una forma narrativa que sitúa al ser en un contexto social y que interroga las realidades que representa. Se privilegia la exploración del ser en respuesta a las preguntas que sólo pueden ser respondidas desde la construcción textual y la reflexión concienzuda de las propias experiencias vividas. Desde este espacio de enunciación, Ruth Irupé Sanabria no sólo articula su texto sino también su discurso y su proceso de reconstrucción identitaria. La autora divide la pintura de Sonya Fe en tres planos cortos y las reutiliza dentro del texto para dividir cada una de las tres secciones de su auto-etnografía poética escrita en inglés, pero hibridaba con palabras en español que denotan los intraducibles de la cultura de origen: *"I. The Strange House Testifies", "II. Adventures of a Ghetto Girl" y "III. Can We Reconcile?*" Cabe resaltar que estas tres secciones narran el viaje iniciático de Sanabria; en primer término, las memorias del exilio de la niña de padres desaparecidos, luego su experiencia de translocación a los Estados Unidos y, finalmente su hibridación lingüística y cultural.

Según Van Gennep, el rito de paso consta de tres etapas: "separación, transición e incorporación" (1960: 11-35). La primera etapa indica un desarraigo, una separación de un grupo de pertenencia, lo cual lleva a redefinir la identidad. La segunda parte del rito de paso marca un estado liminal o intersticial, ya que el sujeto ya no está enmarcado en la etapa anterior pero tampoco en la nueva. En este momento del ser surgen preguntas acerca de la pertenencia, la identidad y las relaciones sociales y dan cuenta de una dinamización identitaria. La tercera etapa del rito no sucede sino hasta que el sujeto vuelve a un estado estable y, por lo tanto, tiene derechos y obligaciones que se corresponden con normas de conducta, estándares éticos y tradiciones culturales. Este proceso se va claramente reflejado a lo largo la auto-etnografía de Sanabria, cuya voz poética no es sino el *alter ego* de la propia experiencia exílica y diaspórica de un aspecto silenciado de la argentinidad.

La primera sección ahonda en la etapa de separación inicial y en los avatares del exilio. Y cada poema utiliza la intertextualidad para interpelar los discursos que la construyeron e hibridarlos. El poema "*The Strange House Testifies*" inscribe la manera en que la primera casa que habitaron los Sanabria exiliados en Washington DC sirve como testimonio de su argentinidad, una marca identitaria que se diferencia marcadamente de la construcción estereotipada que los estadounidenses tienen de la latinidad. "*No they did not pray the rosary/ they did no ate beans/they did not cover their furniture in plastic/They did hang paintings and political poster art/ Of Eva Perón, The head of Boaz at Ruth's feet*, ni olvido ni perdón/*Those sorts of Things*/" (3). Resuenan las palabras "ni olvido, ni perdón" en español con una nota al pie de página en la que la autora explica en inglés que es un "slogan que refiere a no condonar lo perpetrado por las fuerzas militares y otras partes responsables de la muerte y desaparición de miles de argentinos antes y durante la dictadura militar genocida que comenzó en 1976" (2009: 4, mi traducción). El poema siguiente "*Argentine Family Rejoices*" explica en un epígrafe que el título y varias estrofas no escritas en bastardilla en el cuerpo del poema provienen *verbatim* de la noticia publicada en el *The Seattle Post-Intelligencer* el domingo 23 de diciembre de 1979 en el que se narra la reunión de los Sanabria en Washington, una vez que Alicia Partnoy fue liberada de "La Escuelita" en Bahía Blanca, Argentina, en donde había estado en cautiverio durante dos años. El poema hibrida la noticia con la voz de la niña que, a modo auto-etnográfico, re-narra el evento desde su propia voz, perspectiva y representación: "*The Photous the first of us as a reunited*

animal/ How can I describe us?" (6). El poema "*Portrait of A Father-Bahía Blanca 1977*" narra el momento del secuestro de su padre en tres partes (8-9) y dialoga con el poema siguiente, "*O Infamous Window*", un extenso pastiche que intertextualmente mezcla nueve extractos del libro *Nunca Más* (1984: 11, 12,14, 15, 60, 209), en el que se denuncia la desaparición forzada de personas, y que se hibrida con estrofas que narran en primera persona las atrocidades por las que tuvieron que pasar los Sanabria. De hecho, en el título del *Nunca Más*, reverbera una expresión popular utilizada en la argentina para repudiar el terrorismo de estado. Esta frase cargada de significado familiar, histórico y cultural da cierre a la primera sección y, nuevamente, dialoga con el título de la pintura de Sony Fe: "Una Sola de Ustedes No Me Traicionará". La primera parte de la auto-etnografía de Sanabria marca a fuego que su historia es nuestra historia y prueba que la palabra es la manera de compensar la traición del silencio, el secreto y la obliteración.

La segunda sección del rito de paso abre con un plano corto del centro de la pintura de Sony Fe, en la que la figura femenina que representa al Jesús de la "Ultima Cena", toma una ostia y la levanta simbolizando el momento de la comunión. Paradójicamente, la autora se sumerge en la etapa transicional en la que la voz poética es la de una niña aún desarraigada y dislocada que debe construir su vida presente una vez que ha reconstruido su pasado. Es entonces que parece que el tiempo se detuviera en la trama. Y es precisamente en este hiato, en este momento de desconexión de las dos culturas en pugna, en el que para Ruth Irupé Sanabria sucede el nuevo hecho literario. Los poemas "*At a Rally for the Disappeared*" (30), "*Papi's Afro Pick*" (32). "*Las A-E-I-O-U-S de los UMS Seeking Tongues of Migrating Letras que ain't no wayhiding*" (37-43), "*Saint Light Skinned Señorita"* (49-50), "Milagro" (51) exponen que, si bien las comunidades exílicas representan espacios colectivos, constituyen a la vez lugares diferenciados y heterogéneos. El espacio intertextual que construye la autora pone de manifiesto que las identidades exílicas muestran que no son fácilmente asimilables a las culturas dominantes, dado que el daño causado por la desterritorialización y la pérdida de la identidad cultural no se puede subsanar mediante a la adhesión a una nueva comunidad. Por esta razón, las comunidades exílicas se colocan en un constante interjuego de acomodación y resistencia a la cultura hegemónica local. Los espacios identitarios tal como los construye Ruth Irupé Sanabria se exhiben como dinámicos, cambiantes y susceptibles de reconstrucción.

La tercera sección de la auto-etnografía de Ruth Irupé Sanabria abre con el último plano corto de la pintura de Sonya Fe, en el que la pintora hibrida el hipotexto de Da Vinci al agregar la figura de una beba vestida con ropa bautismal decorada con borlas blancas que se asemejan a la ostia que sostiene la figura femenina central. Esta sección se centra en la etapa final del rito de paso, en la incorporación, y la autora se pregunta si es posible que haya reconciliación; si tal como lo sugiere la pintura, es posible una comunión entre el pasado, el presente y el futuro. Ruth Irupé Sanabria indaga precisamente en la proyección de esta marca identitaria. La autora trabaja dialógicamente con los poemas "*Light Skin Mambo", "Amigas Forever", "On the Bird that Interrupted our Mate and Pastelillos de Guayaba*", "*On Reconciliation*" y textualiza la dinamización de su identidad, en términos de lo que Giménez (2007: 25) llama "una nueva

conciencia de pertenencia", una "identidad proyecto", y explica que estas constituciones identitarias se afianzan "cuando los actores sociales, basándose en los materiales culturales de que disponen, construyen una nueva identidad que redefine su posición en la sociedad y, al hacerlo, buscan la transformación de toda la estructura social". Ruth Irupé Sanabria, en su auto-etnografía, resalta la importancia del uso instrumental de la intertextualidad, y la hibridación lingüística y cultural, para favorecer el interjuego de diferentes fuerzas culturales para imprimir la resignificación de la experiencia exílica como el fluir de una nueva identidad dinámica.

Referencias bibliográficas

Bochner, R, A. & Ellis, C. (Eds) (2002). *Ethnographically Speaking: Autoethnography, Literature and Aesthetics.* Walnut Creek: AltaMira.

Clifford. J. (1997). *Routes: Travel and Translation in the Late Twentieth Century.* Cambridge: HUP.

CONADEP (1984). *Nunca Más.* Buenos Aires: Eudeba.

Giménez, M. (2007). *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales.* Mexico: Conculta.

Fischer, M. (1992). "Ethnicity and the Post-Modern Arts of Memory," in *Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography"*, ed. James Clifford. Berkeley: UCP.

Sanabria, R. I. (2009). *The Strange House Testifies.* Nueva York: Vintage.

Van Gennep, A. (1960). *Ritos de Paso.* Buenos Aires: Antropología Alianza Editorial.

EJE TEMÁTICO 3

Traducción e interpretación

[3.1]

LA LENGUA DE SEÑAS ARGENTINA EN EL NIVEL SUPERIOR: ANTECEDENTES Y PERSPECTIVAS

Rosana Famularo
Asociación Argentina de Traductores e Intérpretes, AATI.
Comisión de Intérpretes de Lengua de Señas, CILS.
rofamularo@gmail.com

Palabras claves: Lengua de Señas Argentina, Comunidad Sorda, interculturalidad, accesibilidad.

Introducción

La denominación de *lengua de señas* es bastante reciente[22]. En la bibliografía en español de los últimos sesenta años, encontramos denominaciones tales como*: la lengua de gestos, el lenguaje gestual, el lenguaje mímico, el lenguaje de los signos, el lenguaje de los sordomudos, los signos de la dactilología, los signos mímicos, la mímica natural o alfabeto manual, el alfabeto mudo, la comunicación manual, las gesticulaciones comunicativas*. Incluso los términos de *manuaje* o *mano expresión*, como consigna Marroquín Cabiedas (1957). En la actualidad todavía coexisten expresiones tales como *lenguaje de señas* e *intérprete de sordomudos.*

Como señalan Massone, Druetta y Simón (2003), a partir de 1985 las lenguas de señas comenzaron a ser analizadas en los distintos países de América Latina. Con posterioridad a la Segunda Conferencia Latinoamericana de Sordos, organizada por la Confederación Argentina de Sordos[23], en adelante CAS, los lingüistas latinoamericanos participantes decidieron nombrar en español a estas lenguas de modalidad visogestual. En los países de habla inglesa se denominan *sign languages*, en España, *lengua de signos* y en América Latina, *lenguas de señas* más el nombre de cada país. El lenguaje gestual, el idioma gestual y la mímica argentina serían denominados Lengua de Señas Argentina, en adelante LSA.

[22]Un mayor desarrollo de esta temática se puede encontrar en "Las bambalinas de la interpretación en lengua de señas", en Famularo, R. (2012). *Despejar X. Interpretación en lengua de señas y en lengua oral*. Montevideo, Universidad de la República. Colección William Stokoe. pp.13-20.

[23]El reconocimiento de la LSA fue y es uno de los principales objetivos de la Confederación Argentina de Sordos, CAS, fundada en diciembre de 1957 como representante de las distintas organizaciones de base de la comunidad sorda argentina, afiliada y secretaría regional de la Federación Mundial de Sordos, FMS. Esta temática lingüística, así como sus repercusiones en todos los ámbitos de vida de la persona sorda, estuvo en la agenda de trabajo, tanto de la Primera Conferencia Latinoamericana como de la Segunda, que tuvieron lugar en la ciudad de Buenos Aires en 1970 y en 1985.

Las lenguas de señas no son representaciones manuales de las lenguas orales y por lo tanto, la LSA no es una representación ni transcripción manual del español. Como sostienen los lingüistas especializados, toda lengua de señas es un lenguaje polisintético bien desarrollado, autónomo en su estructura y que utiliza un canal visual. Se trata, pues, de otra lengua natural con peculiares características y señada por los miembros de la comunidad Sorda[24] en un territorio geográficamente dado.

Evolución de la visibilización de la LSA en ámbitos de la educación superior

La visibilización de la LSA en ámbitos de educación superior es también bastante reciente y podemos datar su comienzo en la última década del siglo XX. Desde el área de la investigación lingüística, al que se le sumaron inquietudes de docentes provenientes de diferentes universidades nacionales y particularmente la sostenida militancia y acciones de los miembros de la comunidad Sorda a través de sus asociaciones, la LSA se fue incorporando en la agenda en actividades de investigación, docencia y extensión.

Es importante mencionar que las concepciones y los modelos sobre la discapacidad, -vinculados en nuestro caso la discapacidad auditiva-, responden a diferentes momentos socio-históricos. Palacios (2008) reconoce un modelo médico o rehabilitador, en auge en la década del sesenta, y aún en vigencia, que considera a la persona con discapacidad, en adelante PcD, como alguien que debe ser rehabilitada para que pueda ejercer normalmente su función en la sociedad. Este modelo traspasó los límites de la salud y se instaló en otros ámbitos, a la vez que justificó políticas públicas centradas en la asistencia y la protección sin considerar el desarrollo, la autonomía y las preferencias personales en lo que a modalidades de información y comunicación atañen a las personas sordas, en particular.

Hacia fines de la década del sesenta, principios del setenta y coincidentemente con la realización de la Primera Conferencia Latinoamericana de Sordos en Buenos Aires, un nuevo modelo social de la discapacidad comienza a contraponerse al paradigma anterior representado en el modelo exclusivamente médico. Impulsado por las propias PcD, a través de sus organizaciones no gubernamentales, este enfoque las reconoce como sujetos de derechos y propone respuestas no sólo para este colectivo sino también para la sociedad en su conjunto. Se trata pues de una construcción colectiva entre las personas con y sin discapacidad y se reconoce en el entorno un actor clave para determinar el mayor o menor grado de participación de las PcD. Desde esta visión, existe una situación de desigualdad que puede modificarse a través de acciones y apoyos tendientes a la remoción de barreras que impiden una total participación en la sociedad. Este

[24]La Federación Mundial de Sordos, FMS, decidió que cuando se hace mención a aquellas personas que son culturalmente Sordas y miembros activos de la comunidad, la palabra debe colocarse con inicial mayúscula. Del mismo modo, las Ciencias Sociales adoptan esta convención para identificar a aquellas personas sordas que emplean una lengua de señas como medio primario de comunicación. Adoptamos esa convención y la hacemos extensiva a la comunidad Oyente cuando nos referimos a aquellas personas oyentes que adoptan el español como medio primario de comunicación, en nuestro ámbito hispanoparlante.

nuevo paradigma se apoya en los derechos humanos, la igualdad de oportunidades y la no discriminación (INADI, 2012). Dentro de este marco, las instituciones de educación superior comenzaron a incorporar nuevas temáticas en relación con la sordera y las personas sordas y se encararon nuevos abordajes en los programas desde la diversidad lingüística.

A partir de 1990, desde la Universidad de Buenos Aires, un equipo dirigido por Massone (1990, 1993, 1995) inició la investigación lingüística de la LSA, subvencionada por el CONICET. Radicado en un principio en el Instituto de Ciencias de la Educación y luego en el Instituto de Lingüística de la Facultad de Filosofía y Letras, y la fecunda producción de conocimientos[25] de este equipo serviría luego de referencia e impulsaría nuevas investigaciones en los años sucesivos.

Surdiaz y Lengo (2002) señalan que en 1994 se inició el dictado del primer curso de LSA en la Universidad Nacional de San Luis. Por iniciativa de docentes e investigadores de la carrera de Fonoaudiología de la Facultad de Ciencias Humanas, los cursos de extensión se dictaron tanto en la ciudad capital como en la sede de Villa Mercedes. Como objeto de estudio, la LSA fue incorporada en proyectos de investigación de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la misma universidad y como lengua de comunicación, en las interpretaciones simultáneas LSA-español de las conferencias realizadas en las Jornadas Centro-Cuyo sobre Sordera.

En 2002, se modificó la Ley 25.573 de Educación Superior, antes Ley 24.521, en su artículo 2° y se agregó que el Estado debería garantizar la accesibilidad al medio físico, servicios de interpretación y los apoyos técnicos necesarios y suficientes para las PCD. Incorporó también un inciso por el cual, las instituciones universitarias tendrían la autonomía académica e institucional para formular y desarrollar planes de estudio, de investigación científica y de extensión y servicios a la comunidad incluyendo la formación y capacitación sobre la problemática de la discapacidad.

Un año después, en 2003, la Universidad Nacional del Comahue organizó las Primeras Jornadas del Comahue de Lingüística de Lengua de Señas[26]. Indirectamente a través de RUEDES[27], la Red Universitaria de Educación Especial, formada por cátedras y carreras de Educación Especial de las Universidades Nacionales y la más reciente Red Interuniversitaria Latinoamericana y del

[25] Entre los numerosos trabajos que dieron origen estas investigaciones podemos mencionar, entre otros, "Problemática del Sordo y su influencia en la Educación" (1990, en *Cuadernos de Investigación n° 6 del Instituto de Ciencias de la Educación*, Buenos Aires, UBA, Facultad de Filosofía y Letras); "El habla visual. Lingüística de las lenguas de señas", número especial de *Signo & Seña*, revista del Instituto de Lingüística de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA (1993, octubre); Massone, M. I. y Machado, E. *Lengua de Señas Argentina. Análisis y vocabulario bilingüe* (1995, B.A. Edicial) y Massone, M.I. *Lengua de Señas Argentina, Diccionario bilingüe*(1993, B.A., Ed. Sopena).

[26]Resultado de estas Primeras Jornadas realizadas en San Martín de los Andes, provincia de Neuquén, la Universidad del Comahue publicó, con la dirección de Sandra Cvejanov, *Lenguas de Señas: Estudios de Lingüística teórica y aplicada* (2007, Neuquén, EDUCO).

[27]Distintos números de la *Revista RUEDES* se encuentran disponibles en la biblioteca digital de la Universidad Nacional de Cuyo: bdigital.uncu.edu.ar. Última consulta, junio 2017.

Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos[28], se instalaron nuevos debates para responder a las demandas de la comunidad Sorda.

En ese mismo año, el Consejo Superior de la Universidad Nacional de Cuyo, aprobó la creación de la Tecnicatura en Interpretación en Lengua de Señas. Un año más tarde, en 2004, la Universidad Nacional de Cuyo[29], a través de su Facultad de Educación Elemental y Especial, hoy Facultad de Educación, fue pionera en ofrecer una formación académica de nivel superior y otorgar el título de Intérprete Superior de Lengua de Señas después de cursar 3 años y medio. Años antes la LSA se había incorporado a las formaciones del profesorado universitario de Educación para Personas Sordas y de la Licenciatura en Terapias del Lenguaje, y en 2010, la Universidad Nacional de Cuyo organizó el Primer Encuentro Internacional de Intérpretes y Estudiantes de Lengua de Señas.

En 2007 la CAS organizó, en el Aula Magna de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, la Cumbre nacional de Personas Sordas denominada "Lengua, Herencia y Cultura. Patrimonio Lingüístico: un tesoro a preservar" donde el tema central fue la LSA. Un año después, en 2008, a través de la ley 26.378, nuestro país incorporó en su ordenamiento interno la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad que tiene como propósito según lo establece su artículo 1°, "*promover y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales para todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente*" (INADI, 2012).

En la actualidad, la Facultad de Trabajo Social de la Universidad de Entre Ríos con sede en Paraná y la Universidad Nacional de Villa María, Córdoba, ofrecen una Tecnicatura Universitaria Interpretación de LSA-Español. En 2013, las Universidades Nacionales de Entre Ríos, del Litoral y la Autónoma de Entre Ríos organizaron el Tercer Encuentro Latinoamericano de Sordos e Intérpretes de Lenguas de Señas en Paraná.

En los últimos años, distintas temáticas relacionadas con la LSA, y el rol del intérprete de LSA en el aula universitaria se incorporaron a las ofertas de las Universidades Nacionales del conurbano bonaerense de General Sarmiento y Arturo Jauretche a través del Programa de Formación Continua y del Área de Discapacidad, dependiente del Centro de Política Educativa, respectivamente. El Centro Universitario de Idiomas vinculado en su origen a la Facultad de Agronomía, el Laboratorio de Idiomas de la Facultad de Filosofía y Letras, ambos vinculados a la UBA, el Programa Salud y Discapacidad dependiente de la Secretaría de Extensión de la Universidad Nacional de Quilmes ofrecen cursos de LSA. Sumándose a la Dirección de Inclusión, Discapacidad y Derechos Humanos de La Universidad de La Plata, estas reparticiones disponen de un registro de ILSA-E.

[28]El correo de contacto es red.universidadydiscapacidad@gmail.com

[29]La Universidad Nacional de Cuyo cuenta con materiales bibliográficos de referencia obligada como la compilación de Mónica Castilla, *Comunidad Sorda, historias de ayer y de hoy* (2007, Mendoza, UNC, FEEyE), *Etica y procedimiento profesional para intérpretes de lengua de señas*, de Viviana Burad (2008, Mendoza, UNC, FEEyE) y *Estudios Multidisciplinarios sobre las comunidades Sordas*, compilados por M. Ignacia Massone, V. Buscaglia y S. Cvejanov (2012, Mendoza, UNC, FEEyE), entre otros.

La Universidad Nacional de Lanús, en el marco de un convenio suscripto con el Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación, desarrolla un ciclo de Licenciatura en Interpretación y Traducción en Formas de Comunicación no verbal, en su sede de Remedios de Escalada. La Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, ofrece una Diplomatura de Interpretación de LSA-Español que otorga un diploma de extensión. La Secretaría de Extensión Universitaria de la Universidad Nacional de Jujuy, el Programa Permanente de Extensión de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones y la Comisión Universitaria sobre Discapacidad con la Biblioteca Pública de la Universidad Nacional de La Plata, la Comisión Universitaria sobre Accesibilidad al Medio Físico y Social, dependiente de la Secretaría de Bienestar Universitario de la Universidad Nacional del Comahue, ofrecen niveles de LSA abiertos a toda la comunidad. Oferta que también tuvo, en algún momento, la Universidad Nacional de La Matanza, en su sede de San Justo, provincia de Buenos Aires.

Reflexiones finales

La accesibilidad comunicativa se refiere a la información y la comunicación, individual y colectiva, a través de intermediarios o medios alternativos, electrónicos y/o humanos o lenguas naturales diferentes de la vocálica y sonora. En los últimos 30 años, la LSA pasó de un ámbito privado y doméstico a la esfera pública y a los espacios universitarios. La formación superior de profesionales intérpretes LSA-español, los ILSA-E, se vuelve una necesidad en distintas regiones del país pues la demanda es constante y creciente tanto como investigaciones sociolingüísticas y traductológicas que respalden esta formación. Se busca la implementación de soluciones técnicas para los desafíos audiovisuales de subtitulados ocultos e inserción del medallón del ILSA, incluso en aplicaciones móviles. Se advierte la necesidad de formación de especialistas en los distintos ámbitos de la comunicación y de la interpretación LSA-Español y se suman propuestas de mentorías y tutorías de acompañamiento durante la cursada de los estudiantes Sordos e hipoacúsicos en carreras de grado y de posgrado. Nuevas demandas y nuevas ofertas, tal es el desafío actual de nuestra vida cotidiana y universitaria.

Referencias bibliográficas

INADI (2012). *Discapacidad y no discriminación*. Documento Temático. Buenos Aires. Disponible en la Biblioteca virtual. Consulta junio 2017. http://201.216.243.171/biblioteca/wp-content/uploads/2016/03/discapacidad-y-no-discriminacion.pdf

Marroquín Cabiedas, J. L. (1957). *El lenguaje mímico. Resumen de lecciones dadas en los cursos para la formación del profesorado de Educación Especial en el Colegio Nacional de Sordomudos*. Madrid: Multicop.

Massone, M.I.; Druetta, J.C. y Simón, M. (2003). *Arquitectura de la escuela de sordos*. Buenos Aires: Libros En Red. Colección Estudios de la Minoría Sorda.

Massone, M. I.; Machado, E. (1995). *Lengua de Señas Argentina. Análisis y vocabulario bilingüe*. Buenos Aires: Edicial.

Massone, M. I. (1993). *Lengua de Señas Argentina. Diccionario bilingüe*. Buenos Aires: Editorial Sopena. 2 volúmenes.

Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Edición CINA. CERMI. España. Consultado en junio 2017. Disponible en http://www.cermi.es/es-ES/ColeccionesCermi/Cermi.es/Lists/Coleccion/Attachments/64/Elmodelosocialdediscapacidad.pdf

Suardiaz, D.; Luengo, D. D. (2002). *Lingüística de la Lengua de Señas Argentina*. San Luis: Nueva Editorial Universitaria, Universidad Nacional de San Luis.

[3.2]

LA TRADUCCIÓN COMO HERRAMIENTA DESCOLONIZADORA

Carla Anabela Roldán
UTN – Facultad Regional Avellaneda
cartraducciones@gmail.com

Palabras claves: Traducción, descolonización, lenguaje, *Lost City of the Incas*, Dussel.

Desde la conquista de América, el lenguaje fue un aliado fundamental en el proceso de colonización que sufrió el continente, y las traducciones tuvieron un rol sustancial en su ejecución. Desde la imposición nominalizadora de Colón, la gramática de Nebrija y el interés de Cortés por el dominio del conocimiento hasta hoy, en los que los procesos de colonización adquieren formas más sutiles, la actividad de traducir ha desempeñado su papel en el sometimiento de América Latina por parte de las potencias europeas. Por tal motivo, ¿por qué no pensar el proceso de traducción en un camino inverso, como posible herramienta descolonizadora del lenguaje, y en particular, del lenguaje eurocéntrico al cual hasta entonces ha reportado?

Si la espada y la cruz supieron consumar la conquista de nuestras tierras, sin el lenguaje la empresa colonial hubiera fracasado. Europa logró imponer su *habitus* (Garcés en Castro-Gómez and Grosfoguel, 2007) como idea, regla y proyecto universal para los pueblos americanos no sólo en el campo epistémico -el pensamiento moderno racional como único medio y fin del conocimiento-, sino también en el lingüístico: sobre las lenguas del continente y el discurso de sus hablantes.

Surgió, de este modo, un sistema evolucionista y clasificatorio conforme a lo que Europa consideraba una capacidad transmisora del conocimiento verdadero; así, las lenguas europeas fueron las únicas plausibles de expresar un saber válido. Esta distribución jerárquica se aplicó también al discurso de los hablantes, estructurado de tal manera que la connotación y organización de sus términos se conformaron en base a un ordenamiento en el cual "el descubierto" fue construido a través de la cosmovisión eurocéntrica.

Esta invención del otro por medio de un discurso al servicio del poder cobra relevancia en *Lost City of the Incas,* del explorador estadounidense Hiram Bingham, y su traducción al español *La Ciudad Perdida de los Incas,* de María Romero, textos que, analizados en su interacción con *Mitologías,* de Barthes, y con lo que Enrique Dussel denomina *"mito de la Modernidad",* evidencian la relación entre colonización y construcción de narrativas que naturalizan la historia y la mitifican. El mito barthesiano como segundo sistema semiológico mediante el cual la sociedad moderna transforma lo histórico en naturaleza, y la Modernidad como mito en el cual Europa se posiciona como origen y fin de la historia mundial, dueña de una superioridad intrínseca que debe ser transmitida al resto de los pueblos, cobran vida en el original y su traducción acerca de las ruinas incas.

Dussel (1994), sin negar el origen emancipatorio de la Modernidad, lo cuestiona en su exclusividad como hecho europeo y lo observa como proceso irracional y violento. Considera que este concepto se transforma en mito en la justificación por parte de Europa de la sumisión y violencia sobre otras culturas en un afán autoproclamado como civilizatorio. Aquí el mito de Modernidad se vincula con el mito barthesiano, ya que la conquista de América se naturaliza en "descubrimiento", negándoles a los pueblos originarios su protagonismo para convertirlos en bárbaros que requieren ser civilizados. Tal construcción se convirtió años después en oficial y en sentido común con el patrocinio de las clases dominantes. El mal llamado descubrimiento de América fue en verdad el inicio de un discurso colonial "cuyos términos elegidos reflejan una intención dominante de colonización (…) sociocultural y lingüística; a través de la narrativa oficial se ha construido y difundido una imaginario etnocéntrico con respecto a los pueblos de América, compuesto por términos y adjetivaciones peyorativas que sesgaban la mirada hacia una representación clasificadora de los pueblos según categorías de «superioridad/inferioridad»" (Becker, 2013: 113).

Por décadas esta perspectiva ha nutrido el saber reproduciendo realidades instauradas y legitimadas como universales, no sólo en relación con el ingreso periférico del continente americano al sistema mundial, sino respecto de su propia historia y culturas. La narrativa sobre las ruinas de Macchu Pichu no fue la excepción; *Lost City of the Incas* lo evidencia.

En su relato acerca del "descubrimiento" de las ruinas incas, Bingham recrea el mito de la modernidad y ejemplifica el mito barthesiano mediante la "codificación del lenguaje oficial y su nominalización" (Barthes, 1999:86). Términos y estructuras lingüísticas perpetúan la naturalización de lo histórico y alimentan el discurso hegemónico detrás del cual subyacen presuposiciones ideológicas. Sustantivos y adjetivos como *modern Indians*, *savage Indians*, y *savagetribes*, en alusión a pueblos originarios son ejemplos de "la colonización de la realidad por el discurso desarrollista (…) que corresponde a un Occidente próspero [y] que los países occidentales consideraron como el curso normal de la evolución y el progreso…" (Lander, 2011: 34-35). Tanto Dussel como Becker advierten una referencia constante a pueblos originarios como "niños", "inmaduros", "rudos" "naturales" y "bárbaros" que necesitan ser disciplinados por el modo de vida occidental, en la que se establece una "vinculación de la vida indígena con un estado de simplicidad ligado con una forma de vida natural, sujeta a los instintos y pasiones" (Becker: 108).

El libro de Bingham mantiene esta línea. Borra así el desarrollo de la historia y las contradicciones típicas de un mundo que se mueve y cambia, elimina lo que es real y con ello oculta culturas e identidades. La negación de lo diferente, lo desconocido y lo "ausente" (Becker) subyacen en *Lost City of the Incas,* en donde el discurso colonial clasifica y esencializa a los pueblos según su diferenciación con los valores occidentales, pues lo diverso a la mirada europea se supone contrario a todo valor.

Un ejemplo de ello es la escritura ligada al desarrollo de una sociedad. La existencia de un alfabeto asociado al nivel de modernidad y evolución de un grupo social es notorio en la narrativa de Bingham y coincide con lo expresado por los primeros conquistadores, los cronistas y más tarde los criollos, que catalogaron a los pueblos originarios como ignorantes e inferiores por la

falta de escritura dentro de sus culturas. Para este explorador, el arte de la escritura hubiera sido necesario como evidencia sobre la vida de los Incas para no depender de la memoria o la imaginación de los entrevistados por los primeros cronistas.

Bingham mitifica parte de la cultura andina; menciona la existencia de "*quipus"* pero lo limita a un sistema de cuerdas matemático, cuando, en realidad, ha representado un método de notación y comunicación elaborado, complejo y conceptualmente diferente del alfabeto occidental por su estructura y finalidad. De este modo, la inexistencia de un alfabeto no generó un deterioro del (auto)conocimiento de la cultura incaica, como sí lo hicieron la ignorancia, la rapiña y la violencia de los conquistadores, que o no comprendieron esos datos o los destruyeron en su afán civilizatorio y evangelizador.

Según esta visión, las sociedades prehispánicas y sus herederos han sido iletrados, y los civilizados aquellos que podían dar expresión a la razón por medio de la escritura; pero, fundamentalmente, se negó a los pueblos originarios como seres creadores de cultura, ya que la civilización europea sería la portadora de una única racionalidad legítima (Becker).

En este proceso de colonización del lenguaje en el que se construyó un discurso hegemónico sobre el cual los pueblos de América se han estructurado conforme a valores europeos, las traducciones tuvieron un rol significativo. Julio Calvo Pérez (2002)menciona cómo mediante la aniquilación de conceptos indígenas, la imposición de nombres importados a lo autóctono, la supresión de extractos textuales, la búsqueda de lo literal a ultranza y la tergiversación de mensajes, la traducción ha manipulado el lenguaje al servicio de intereses concretos.

La Ciudad Perdida de los Incas reproduce esta dinámica en el proceso de traducción propiamente dicho: acude a la literalidad o a la tergiversación de un mensaje conforme a conveniencia, y al igual que su original recrea el "mito de Modernidad". Por un lado, busca fidelidad mediante equivalentes y literalidades: *Modern indians*/indios modernos, *savage indians*/indios salvajes, *savagetribes*/tribus salvajes; así estas adjetivaciones del "indio" reconstruyen la noción de lo moderno en contraposición con lo primitivo. Algo similar sucede con los términos *discovery* y *found,* cuya traducción transforma el reencuentro y conquista de las ruinas incas en un "descubrimiento" del colonizador sobre un espacio conocido de antemano por los pobladores locales.

Otros pasajes, sin embargo, fueron eliminados o modificados de acuerdo a elecciones del traductor. Aquí la fidelidad no es prioridad y deriva en negación o desconocimiento de una cultura. Al traducir *Inca* como "rey, monarca y soberano", *coca* como "cacao", *quipus* como "cuerdas anudadas", *basquet* como "canasto" y *ancient peruvians* como "peruanos" se "erradica patrones de vida de las culturas indígenas para moldearlos a la usanza europea" (Becker: 108). Al igual que los primeros conquistadores traducían con total libertad (Sales Salvador), *La Ciudad Perdida de los Incas* desconoce la figura del Inca como tal, la coca como cultivo típico de la región andina, el *quipu* como sistema de comunicación, la oroya como mecanismo de traslado y

los habitantes prehispánicos como tales, ya que la conformación del Perú se llevó a cabo siglos después[30].

La Ciudad Perdida de los Incas ofrece una fiel traducción y transmisión literal del mensaje conformando una aparente neutralidad y objetividad. Aunque por acción u omisión no refleja sino la tergiversación y manipulación del discurso y, por consiguiente, de la realidad.

Por ello este trabajo sugiere la posibilidad de encarar un camino opuesto; el de la traducción como un canal de descolonización, "como vía de resistencia, celebración de la diferencia y retraducción" (Robinson en Sales Salvador: 135). Si la manipulación de lo dicho y lo escrito ha sido un arma de conquista de los colonizadores, ¿por qué la traducción no puede convertirse en un proceso de desmantelamiento del lenguaje con el fin de entender qué encubren las palabras traducidas, qué mitifican, y devolverles así su dinamismo? ¿Qué mecanismos debería utilizar el traductor para lograr tales objetivos? ¿Cuáles son sus límites éticos y sus libertades ideológicas para ello? Reflexionar sobre estos interrogantes permitiría profundizar en la indagación de nuestra labor de traducción, volverla más consciente, visible y activa, pues en el campo de batalla de las palabras, la traducción podría convertirse en un arma contra la utilización de estas como "medio de refracción y distorsión de la existencia" (Volóshinov, 2009, 48).

Referencias bibliográficas

Barthes, R. (1999). *Mitologías.* Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

Becker, I. (2013). Juegos de lenguaje: hacia una aproximación al discurso colonial. En S. Rivera (Comp.), *Alternativas epistemológicas: Axiología, lenguaje y política* (págs. 101-115). Buenos Aires: Prometeo.

Bingham, H. (1956). *La Ciudad Perdida de los Incas.* (M. Romero, Trad.) Santiago de Chile: ZigZag.

Bingham, H. (1948). *Lost City of the Incas.* New York: Duell, Sloan and Pearce.

Calvo Pérez, J. (2002). Traducción de las lenguas, traducción de las culturas en América Latina. R*evista de la Facultad de Lenguas Modernas* (5), 107-124.

Dussel, E. (1994). *1492-El encubrimiento del Otro-Hacia el origen del "mito de la Modernidad".* La Paz: Plural.

Garcés, F. (2007). Las políticas del conocimiento y la colonialidad lingüística y epistémica. En S. Castro Gómez, & R. Grosfoguel (Edits.), *El Giro Descolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (págs. 217-242). Bogotá: Siglo del Hombre.

[30]Estos ejemplos son meramente ilustrativos, pues el análisis completo de la traducción excede los límites del trabajo; igualmente, aportan a una comprensión acerca del rol desempeñado por la traducción en relación al colonialismo dentro un período colonial y también posteriormente a él.

Grube, N., & Arellano Hoffman, C. (S/F). Escritura y Literalidad en Mesoamérica y la Región Andina: una comparación. En C. Arellano Hoffman, P. Schmidt, & X. Noguez (Comp.), *Libros y Escritura de Tradición Indígena. Ensayos sobre los códices prehispánicos y coloniales de México* (págs. 27-72). El Colegio Mexiquense, A.C. Universidad Católica de Eichstätt.

Lander, E. (2011). *La Colonialidad del Saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas.* Buenos Aires: Ciccus.

Rostworowski de Diez Canseco, M. (1999). *Historia del Tahuantinsuyu.* Lima: IEP-Instituto de Estudios Peruanos.

Sales Salvador, D. (2002). Perspectivas teóricas entre literatura, traducción y cultura: teoría de los polisistemas, escuela de la manipulación y traducción poscolonial. *Revista de la Facultad de Lenguas Modernas* (5), 125-145.

Volóshinov, V. (2009). *El Marxismo y la Filosofía del Lenguaje.* Buenos Aires: Godot.

[3.3]

EL INTÉRPRETE DIPLOMÁTICO: MEDIADOR ENTRE LENGUAS, CULTURAS E IDENTIDADES

Nadia Volonté

nadiavolonte@hotmail.com

Palabras clave: diplomacia – interpretación – pueblos– traducción literaria

Contrario quizás a cierta parcelación que el medio y la academia suelen hacer en comunicación y traducción, esta ponencia propone a los colegas pensarse como agentes integrales de la comunicación dentro del marco de las relaciones internacionales y la diplomacia, donde el traductor-intérprete diplomático es llamado no solo a mediar en materia de lengua, al traducir o interpretar de un idioma a otro, sino a resolver conflictos inscritos en relaciones de poder, cultura e identidad.

Por su lado, la academia propone traductorados en leyes, finanzas, literatura, ciencia y tecnología, y así también interpretariados consecutivos o simultáneos, todos los cuales conducen a especializaciones en una sola área de práctica y conocimiento, quizás en respuesta a requerimientos que se atribuyen al sector privado, donde una editorial literaria buscará un traductor literario y solo literario, igual que una firma jurídica, un traductor público y solo público, y los centros de convenciones, un intérprete y solo intérprete. Esto es así en desmedro de otras habilidades, capacidades o formación que ese traductor o intérprete posea también.

Esa relación de factores, no obstante, tiende a invertirse en el sector público, y especialmente en el ámbito diplomático, donde el colega deviene comunicador de corte decididamente integrador.

Sin duda, y como condición básica, un intérprete o traductor necesitará *afortiori* un conocimiento experto de al menos dos idiomas, incluso una especialización, o varias, a través de un postítulo o su labor en industrias específicas. El traductor y el intérprete contarán con un conjunto de aptitudes a veces compartidas, y otras, no. El traductor desarrollará una impecable expresión escrita, investigará términos y conceptos en procura de la máxima exactitud, atenderá todos los detalles de prosodia de un texto, tapeará con total facilidad y velocidad, entre otros. Por su lado, el intérprete contará con una escucha del idioma extranjero aguzada y precisa, que le permitirá no perder ni confundir contenidos en su interpretación. También podrá desverbalizar y verbalizar mensajes a la velocidad de la voz, así como atender cuestiones de oratoria y locución, para mejor contribuir a la comprensión del oyente.

Dentro del sector público, es posible para las cancillerías contar con un plantel de traductores e intérpretes de diversa formación, capacidad y aptitud, que puedan prestar los distintos servicios para satisfacer las distintas necesidades de cancillerías, ministerios o poder ejecutivo.

Pero las embajadas, que son representaciones diplomáticas de países extranjeros que el país anfitrión acoge en su territorio, son de mucho menor tamaño y, por tanto, operan con la

expectativa de que su único Traductor Oficial pueda desempeñarse en todas las disciplinas que se presenten: ser traductor legal y público matriculado para los muchos documentos oficiales que requieren de su firma y sello; ser traductor técnico-científico para contenidos consulares, comerciales, forenses, administrativos y militares; ser traductor literario de textos expresivos, como artículos culturales y turísticos, discursos políticos y extractos de obras literarias para difusión; ser intérprete consecutivo en reuniones, rondas de negocios y presentaciones; ser intérprete simultáneo en eventos, seminarios y funciones que utilicen equipo de audio y sonido, incluida cabina y micrófonos para el intérprete y auriculares para la oyentes.

Así, el colega actuante en el ámbito diplomático es, como mínimo, dos: traductor e intérprete. Y más aún, su función e injerencia exceden de la traducción y la interpretación, y como comunicador *per se*le es obligado navegar el campo de fuerzas que constituyen las relaciones internacionales y la diplomacia.

A diferencia del traductor o intérprete autónomo que podrá ser contratado en ocasiones por una embajada para una función o servicio acotado y específico, el traductor-intérprete diplomático de planta, que forma parte del personal local y permanente de una embajada, además participa, apoya e interviene en procesos políticos que definen la misión de la embajada.

Las actuaciones del traductor-intérprete diplomático son continuas, acumulativas, y su intervención, además de observar los códigos de ética de la profesión, se alinea con la política de Estado de la embajada en cuestión. En ese sentido, el traductor-intérprete diplomático se obliga respecto de su actuación por acuerdos de secreto y confidencialidad firmados al incorporarse en la embajada. Los procesos de selección del traductor-intérprete diplomático son rigurosos e incluyen rondas de entrevistas, pruebas de aptitud profesional y exhaustivos controles de antecedentes criminales, profesionales, médicos, incluso familiares y de estándar ético-moral, en forma de cuestionarios que pueden indagar acerca de su postura personal en materia de género, raza, política, religión, ética de trabajo, idoneidad y honestidad en la función pública. Asimismo, y tras su incorporación, el traductor-intérprete diplomático se prepara también en protocolo y ceremonial toda vez que sus funciones incluyen escoltar embajadores, ministros o jefes de Estado en sus intercambios lingüísticos.

Sobre todo, motiva todos estos procedimientos el hecho de que el traductor-intérprete diplomático participa en la “mesa chica “de altos funcionarios de ambos países –huésped y anfitrión-, donde se entretejen, cruzan y trenzan intereses políticos, financieros, comerciales y militares internacionales.

Tal el tema de la ponencia, el traductor-intérprete diplomático deviene en esas mesas chicas, o en las entrevistas con los medios, los eventos oficiales, y en todo momento en verdad, un comunicador integral con funciones de diplomacia institucional, relaciones públicas, divulgación política y comercio internacional, por nombrar algunas. El traductor-intérprete diplomático no se ocupa, pues, únicamente del pasaje de significado de una lengua a otra. El traductor-intérprete diplomático de planta es, ante todo, un fiel colaborador, un custodio de la información e intereses del país que la embajada representa, un funcionario local con propia voz, muchas veces llamado a secundar argumentos, persuadir, objetar, influir o interesar, según lo requiera la prosecución de los fines políticos del caso. El traductor-intérprete escolta a embajadores y diplomáticos, pero a

diferencia del traductor o intérprete contratado que buscará circunscribir su intervención a la más estricta actuación lingüística, el traductor-intérprete diplomático, por ser un colaborador interno con facultades de representación institucional, interviene además como actor social, interactuando con las contrapartes, haciendo conversación o participando en ella.

Es en este lugar de inflexión entre dos lenguas, pero también, entre dos gobiernos (dos culturas, identidades, posicionamiento político), que el traductor-intérprete diplomático encuentra su terreno de actuación, por lo cual debe atender a un tiempo las complejidades lingüísticas propias de la traducción y la interpretación y los significados e intereses que subyacen a la palabra impartida, y negociar entre ellos.

Es allí donde el traductor-intérprete diplomático deviene mediador, entre los interlocutores políticos y comerciales locales, que conoce bien, y los diplomáticos extranjeros, que acompaña y representa. Su función no es imparcial, sino que le exige utilizar su cultura e información general local en favor de la embajada a la que pertenece. De hecho, con frecuencia el traductor-intérprete diplomático realiza tareas de información, como reportes, minutas, informes políticos o de prensa e investigación, para los jefes de misión y diplomáticos. Como mediador de sentidos lingüísticos y políticos, el traductor-intérprete diplomático no solo cumple un rol instrumental en el entendimiento entre lenguas, culturas e identidades diferentes, sino entre posicionamientos e intereses políticos. En ciertas instancias, el comercio de estas fuerzas de poder coloca al traductor-intérprete en un punto central o de mediación con propiedades catalizadoras: el traductor-intérprete diplomático es en sí un terreno de disputa, en tanto es el único actor atravesado por lealtades encontradas: lealtad al país que su embajada representa y lealtad al país anfitrión de la embajada, que es al cabo, su madre patria. Tal tesitura es, además de un desafío, una oportunidad para el traductor-intérprete diplomático de mediar responsablemente respecto de discursos y posicionamientos dominantes y propiciar sentidos más plurales, abiertos y dialógicos, que posibiliten no solo el entendimiento mutuo sino el provecho y beneficio de ambas partes.

Esto es así especialmente en los muchos casos en que, debido a motivos de estrategia política, los gobiernos colocan al frente de sus embajadas en el exterior a embajadores políticos, y no de carrera, es decir, personalidades destacadas que podrán ser ex congresistas, ex gobernadores, celebridades del espectáculo o del deporte, pero cuyos conocimientos en materia de relaciones internacionales o la región o país que representan podrán ser muy limitados. Es entonces cuando los funcionarios de la embajada, incluido el traductor-intérprete diplomático, cobran vital importancia para "traducir e interpretar", en el sentido más amplio de los términos, la realidad política, lingüística y cultural que circunda al jefe de misión. Todo lo cual se suma al desconocimiento del idioma del país anfitrión, que es justamente la razón que determina la incorporación a la embajada de un traductor-intérprete diplomático de planta.

Esta ponencia ha propuesto visibilizar y problematizar un campo de actuación profesional poco conocido o divulgado, que como se ha expuesto, presenta características muy particulares y distintivas, y requiere del colega actuante un abordaje integral de su función como comunicador institucional, además de como traductor e intérprete.

Como marco para lo expuesto, la ponente hará referencia a su experiencia profesional como traductora-intérprete diplomática de la Embajada de Sudáfrica en Buenos Aires durante cinco

años, y ofrecerá ejemplos de mediación por parte del traductor-intérprete diplomático respecto de conflictos inscritos en relaciones de poder político, cultura e identidad. Como vuelta de tuerca, y a tono con su formación en traducción literaria, la ponente compartirá cómo en 2017, su actividad profesional como traductora-intérprete diplomática deriva en la publicación de *Ambactus*, novela concebida como literatura de la traducción, donde la traducción y la interpretación cuentan por sí mismas la historia de una embajada y la intrincada relación entre lenguas, culturas y pueblos que involucra. A propósito de esto, se estudiará también la figura del traductor literario, con foco en el mercado editorial argentino que publica traducción literaria y literatura.

Luego de la ponencia, se responderán preguntas sobre formación, selección y actuación del traductor-intérprete diplomático y sus funciones en el marco de gobierno, así como cuestiones vinculadas con buenas prácticas, secreto profesional y protocolo. De igual manera se responderán preguntas relativas a traducción literaria, al traductor como autor, y al autor literario propiamente.

Referencias bibliográficas

CHOMSKY, Noam (1965): *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge, MA, M.I.T.

JAKOBSON, Roman (1960): "Linguistics and poetics", in Thomas A. Sebeok, *Style in Language*, Cambridge, MA, Technology Press.

LEECH, Geoffrey N. (1970): *Towards a Semantic Description of English*, Bloomington, IN, Indiana University Press.

LEON, Tony (2013): The Accidental Ambassador, Johanesburgo, Picador Africa.

MALONE, Joseph L. (1988): *The Science of Linguistics in the Art of Translation*, Albany, NY, State University of New York Press.

MOUNIN, Georges (1963): *Les Problèmes théoriques de la traduction*, Paris, Gallimard.

NIDA, Eugene A. (1964): *Toward a Science of Translating*, Leiden, EJ. Brill.

NIDA, Eugene A., and Charles R. Taber (1969): *The Theory and Practice of Translation*, Leiden, EJ. Brill.

OBST, Harry (2010): White House Interpreter, Bloomington, IN, Indiana, Author House.

PAZ, Octávio (1971): *Traducción, literatura y literalidad*, Barcelona, Ediciones Tusquets.

ROLAND, Ruth A.(1999): Interpreters as Diplomats, Ottawa, University of Ottawa Press.

SPIVAK, Gayatri C. (2013): “Sobre la deconstrucción”, Introducción a *De la Gramataología* de Jacques Derrida, Buenos Aires, Hilo Rojo.

VOLONTÉ, Nadia C. (2017): *Ambactus*, Buenos Aires, Tren en movimiento / El 8vo loco.

[3.4]

LA TRADUCCION DEL RUSINO COMO DESAFIO DE INTERCULTURALIDAD

Nancy Rutyna
CONICET
ICA/FFYL/UBA

Introducción

Como investigadora de la minoría étnica rutena a Argentina y Sudamérica, se me presenta con regularidad el desafío de traducir fragmentos de textos en idioma rusino (*rusyn*) al español. Con el correr de las décadas y las transformaciones socio-históricas en nuestro país éste ha dejado de usarse reconocido como tal y se ha ido entremezclando con otros idiomas eslavos. Ello ha sido así por la generalización en territorio nacional de leyes educativas que incitaron la hegemonía del uso del español en las escuelas por lo que los descendientes de inmigrantes hablantes de otras lenguas debieron de retraer su uso al espacio de intimidad doméstica; y en particular por la construcción de miradas signadas por el estigma del retraso socio-económico, la persecución de ideologías políticas asociadas a manifestaciones rusófilas, el analfabetismo, y la rusticidad de las formas de socialización propias del campesinado centro-oriental europeo. Paulatinamente desde entonces y hasta el presente, también se dejaron de enseñar en asociaciones benéficas y parroquiales de las colectividades interrumpiendo su transmisión a las generaciones posteriores. Recién a partir de la consolidación de la última democracia en Argentina se desencadenó un nuevo intento de expansión en la enseñanza/aprendizaje de idiomas eslavos occidentales y orientales[31]; pero no del rusino como variante dado que sus miembros han quedado incorporados a la construcción y afianzamiento de identidades nacionalistas de posguerras mundiales y, consecuentemente, perdido los sentidos de afinidad o pertenencia étnica específicos.

Por su parte, en los escenarios geopolíticos europeos reconfigurados a partir de la disolución del bloque de países socialistas soviéticos se está progresivamente revitalizando el uso del idioma rusino, especialmente en la región circundante a los Montes Cárpatos. En gran medida, gracias a la puesta en marcha de departamentos académicos especializados que resaltan su gramática como diferencial a las que la han hegemonizado (ruso, ucraniano, checo-eslovaco y polaco). Sin por ello desestimar la posibilidad de nuevas variantes, fruto de su transformación en los contextos migratorios.

[31]Inicialmente impulsados por las oficinas consulares y luego por iniciativa de los descendientes de edad más avanzada ante la necesidad de seguir hablando los idiomas de sus padres o abuelos fallecidos, más que por el interés académico de aprender sus estructuras gramaticales. Es precisamente en esta práctica oral de las lenguas, especialmente en las asociaciones barriales de las colectividades, donde se observan las mayores transformaciones lingüísticas puesto que lo que se transmite es la memoria semántica del discurso (mediatizada por procesos afectivos) en vez del uso correcto de la morfología, sintaxis o fonética.

Frente a esta realidad el mayor desafío respecto de su traducción al español radica en, por un lado, recuperarlos saberes gramaticales en términos generales y, por otro, reconocer los procesos de apropiación intercultural focalizando en los impactos que supone su dialectización. Para así poder considerar dichas transformaciones dentro de un corpus de especificidad y contribuir a su expansión contemporánea entre sus descendientes.

El rusino como otra lengua

El rusino, de acuerdo a los intereses que lo definan, está conformado por un grupo de variantes etno-lingüísticas[32]que comparten ciertas características con otros idiomas eslavos tanto orientales como occidentales. El dilema de su revitalización en las últimas décadas se plantea porque dichas variantes habladas en la que fuera *Rus Carpática*[33]hasta las guerras mundiales han hecho su reaparición en el marco circunscripto por las fronteras nacionales post-emergentes (Polonia, Eslovaquia, Hungría, República Checa, Rumania, Ucrania, Croacia y Serbia) como minorías nacionales hablantes de rusino[34], no refiriendo la fragmentación de su etnicidad.

Más allá de la ausencia o existencia de acuerdos entre los lingüistas eslavistas acerca de si estas variantes pueden ser consideradas un idioma separado o si constituyen un dialecto de un mismo idioma hablado solamente por grupos minoritarios en otras naciones, sí podemos afirmar que existen en este momento cuatro variedades de rusino geopolíticamente delimitadas: el rusino lemko en Polonia, el rusino eslovaco en Prešov, el rusino subcarpático y transcarpático en Ucrania y el rusino Bačka de la Voivoidina Serbia.

Retomando lo dicho, estas variantes ya históricamente se encontraban limitadas por fronteras étnicas (constituyendo los rutenos sub-grupos diferenciados) además de lingüísticas, las cuales dejaron su impronta en cada uno de éstos y en su relación con los otros. También geográficamente se hallaban circundados por otros idiomas: el polaco y eslovaco hacia el oeste (occidentales), hacia el sur el húngaro (de la familia lingüística finno-úgrica o urálica), hacia el sudeste el rumano (lengua romance), el ucraniano hacia el este y el ruso al norte (orientales). Es

[32]Inicialmente impulsados por las oficinas consulares y luego por iniciativa de los descendientes de edad más avanzada ante la necesidad de seguir hablando los idiomas de sus padres o abuelos fallecidos, más que por el interés académico de aprender sus estructuras gramaticales. Es precisamente en esta práctica oral de las lenguas, especialmente en las asociaciones barriales de las colectividades, donde se observan las mayores transformaciones lingüísticas puesto que lo que se transmite es la memoria semántica del discurso (mediatizada por procesos afectivos) en vez del uso correcto de la morfología, sintaxis o fonética.

[33] La denominada Rus Carpática estaba conformada territorialmente por los actuales Oblasts (distritos) de Zakarpatia y Leópolis (L´viv) en Ucrania occidental (región conocida como Voivodia Rutheniana durante el reino de Polonia), una pequeña porción del noreste de Eslovaquia (Prešov), una estrecha franja de Polonia Oriental (Voivoidato o provincia de Subcarpacia), y otra pequeña porción de Rumania. E integrada políticamente por la Ruś Czerwona o Rutenia Roja(Voivodato de Subcarpacia), la Ruś Podkarpacka o Rutenia Transcarpática (región occidental de Ucrania) y la Ruś Halicko-Wołyńska (región de Halych-Volynia).

[34]El concepto de minorías nacionales refiere a aquellos grupos dentro de otro Estado pero que forman mayoría en su país de origen. Se las podría definir entonces en tanto grupos específicos que siendo parte de una Nación y debido a cambios de fronteras se encuentran en una situación de minorización, bajo el mérito de medidas proteccionistas, especialmente a partir de la construcción de nuevas nacionalidades después de las guerras mundiales. Resultando así algunas naciones pluri-étnicas, pluri-religiosas, y pluri-linguísticas.

por ello que, como suele suceder con otras lenguas de fronteras, entremezclan particularidades importadas incluso a pesar del uso de alfabetos diferentes (latino o cirílico) que han absorbido de estos idiomas vecinos eslavos y no-eslavos.
En el caso de la región lemko los factores lingüísticos más influyentes fueron provistos por los idiomas, polaco, ucraniano y eslovaco; para la variante rusina en la región de Prešov por los idiomas eslovaco y checo; para el rusino subcarpático y transcarpático por los idiomas húngaro, rumano y ucraniano; y para la Voivoidina por los idiomas húngaro y serbio. Estos procesos de intercambios lingüísticos han tenido lugar durante siglos e incluyeron todos los niveles del lenguaje: lexical, morfológico, fonético y sintáctico.
Por lo expuesto, los intentos de re-estandarizar el idioma rusino han tenido y tienen que afrontar serias dificultades al estar divididos principalmente entre cuatro países, por lo que en cada uno de estos ha derivado en una ortografía diferencial y normas gramaticales basadas en sus diferentes variantes. Todo lo cual suma riqueza y resta simplicidad.

El rusino en Argentina

Un breve acercamiento respecto del idioma rusino y las transformaciones de sus usos en nuestro país exige observar los permanentes intercambios inter-étnicos que estos grupos han mantenido con las regiones adyacentes, incluidas entre dichas transacciones también la de reciprocidad de sentidos lingüísticos. La cual no sólo ha establecido prácticas comunicativas entre diferentes grupos (especialmente colectivos de inmigrantes ucranianos, polacos, húngaros, rusos o checo-eslovacos) sino que también ha enriquecido el corpus de representaciones socioculturales mediante el aumento del capital simbólico y la competencia lingüística beneficiando a todos ellos.
Dicho abordaje ha de ser conceptualizado desde una mirada ampliada que abarque los procesos de reconstrucción/mantenimiento de sus identidades étnicas en el marco de las confrontaciones de ideologías nacionalistas, y a partir de la observación de los sentidos interculturales de expansión contemporáneos tanto en sus contextos vernáculos como en su proyección hacia los de recepción migratoria.
Sucesivamente desde el año 1897 varias fueron las familias de procedencia rutena que se asentaron en diferentes localidades de Argentina. Respecto de este fenómeno, muy relevante ha sido su presencia en el proceso de colonización agrícola del sudeste de la provincia de Misiones y del sudoeste de la Pcia. De Chaco. Al igual que sucede entre las familias de descendientes de los varios partidos del conurbano bonaerense, la gran mayoría de los colonos refiere ser de procedencia polaca o ucraniana oponiendo ambas nacionalidades de acuerdo a diversos fenómenos que suponen las diferencian(a sabiendas de los múltiples matrimonios endogámicos que adscriben a uno de sus integrantes a la nacionalidad opuesta).
El interrogante que plantean estas oposiciones es lo que haya sucedido con el idioma rusino (entre otros elementos socioculturales como la religión greco-católica). Bien es sabido que cualquier proceso etno-lingüístico es casi imposible de reconstruir en tiempo pretérito. Desde el presente, entonces, trato de acceder mediante diversas fuentes y técnicas (archivos documentales,

periódicos, gacetillas, calendarios de las colectividades, relatos de memorias orales[35]) a las estructuras conceptuales (más que gramaticales) que pongan de manifiesto la persistencia en el tiempo de dichos sentidos étnicos.

Si particularizamos en los procesos de poblamiento y los movimientos migratorios de las colonias agrícolas podemos suponer a los usos pluri-lingüísticos como modalidad prevalente de habla durante la etapa pionera, habiendo sido paulatinamente reemplazados por la imposición normativizada del español a través de la escolarización de los niños.

Este proceso produjo la retracción de la lengua hacia el ámbito doméstico por la tensión entre el negarse a ceder su idioma (especialmente las mujeres) frente necesidad imperativa del Estado de "argentinizarlos", es decir, uniformar social y culturalmente a una población que expresaba diversidad de procedencia. Responsabilidad que fue asumida por la escuela estatal para que los niños pudieran acceder a los recursos lingüísticos valorados por la sociedad mayoritaria (la alfabetización y adquisición de la lengua dominante) y, por lo tanto, para delinear diferencias entre las modalidades de habla endo-familiares y las obligadas en los espacios públicos, y sobre todo, laborales (que en mayor medida involucraba a los varones).

La educación pública prohibió sistemáticamente que en las escuelas se hablara otro idioma que no fuera el español a fuerza hasta de castigos, porque expresar la cultura de los padres se convertía cada vez más en reducto de la vergüenza por inculta. De esta manera, la práctica pedagógica oficial en las colonias agrícolas reprodujo autoritarismo y arbitrariedad a partir de la estigmatización de la subjetividad doméstica. Para los grupos de pertenencia rutena la asimilación de la "argentinidad" constituyó así el progresivo reemplazo de sus identidades étnicas por la adscripción a los nuevos nacionalismos emergentes, y sus idiomas.

Como paliativo se contrapusieron la fundación de instituciones culturales que fomentaban publicaciones en lengua polaca o ucraniana, se instalaron escuelas parroquiales donde también se impartía la enseñanza de los idiomas y se formaron clubes societarios en donde los inmigrantes compartieron diversos tipos de encuentros (comidas, sesiones de lectura, danza, teatro, entre otros). Dichas instituciones constituían una prolongación con carácter de similitud a otras existentes en Europa o Norteamérica con quienes mantuvieron un fluido contacto. Todas ellas fueron estrategias elaboradas con la finalidad de preservar de alguna otra manera su identidad cultural, en un contexto que comenzaba a negarles dicha existencia.

Fuentes estadísticas oficiales confirmaban todavía en 1971[36] la continuidad lingüística de influencia eslava centro-oriental en el sudeste misionero. Según estos datos, la población de

[35] La oralidad constituyo el medio de expresión predominante de casi todas las manifestaciones de la vida social de los grupos de pertenencia rutena. Aun hasta muy recientemente, no era común en las aldeas la presencia de tecnologías de comunicación (TV, telefonía celular, libros de lectura, periódicos) a excepción de la radio que transmitía solamente programaciones rusas, polacas o ucranianas. Incluso durante el régimen soviético cualquier tipo de lectura podía resultar "sospechosa", más si estaba escrita en idioma rusino, por lo que la lectura o escritura no fueron percibidas como populares salvo durante la liturgia eclesiástica.

[36] "Estudio sobre el nivel de vida de la población rural de Misiones". Dirección General de Estadísticas y Censos. Secretaria del Consejo Provincial de Desarrollo. Provincia de Misiones. Tomo IV. 1971.

origen y descendientes dominaban en alguna forma su otro idioma además del español en un 86.5%. Estos porcentajes indican tanto la frecuencia en el uso como su continuidad generacional. Datos que, además, concurren a establecer principios de identificación etno-lingüística mucho más fuertes entre los grupos eslavo-parlantes que otros colectivos de inmigrantes en la misma región (1971:707). Casi un lustro después la realidad arroja observaciones muy disímiles. Sus instituciones más representativas (incluidas las parroquiales) no ofertan docentes para la enseñanza del idioma, y los pocos periódicos o programas radiales en la mayoría de los casos se editan en español. Situación que no se aleja de lo observado en Chaco y el conurbano bonaerense.

Bien es sabido que la pertenencia étnica se manifiesta en forma persistente a través del lenguaje, aunque no exclusivamente. Su continuidad se convierte así en uno de los elementos que establecen lazos con la identidad étnica de origen y permiten reproducir modelos de interpretación de la realidad y de adecuación a la misma para facilitar la comunicación con los pares. Por tal motivo, en el contexto lo calla imposición de la adquisición y uniformización del idioma español constituye un indicador inequívoco del proceso de asimilación negativa al que estas familias de inmigrantes rutenos estuvieron sujetos. No obstante ello, dicha persistencia sigue manifiesta (especialmente en mujeres mayores a través de la memoria afectiva de los relatos orales) y revitalizan saberes rusinos de manera naturalizada que subyacen, o mejor dicho sobresalen, del idioma polaco o ucraniano en que pretenden ser narrados.

Traducción e interculturalidad: aprendizaje académico y contexto de habla

En paralelo a la indagación de saberes acerca de la lengua y la persistencia de elementos socioculturales con fines académicos, considero que la experiencia vivencial del rusino en su contexto de habla y socialización es una parte fundamental de mi recorte teórico y metodológico.

Tal consideración implica en principio adquirirlas representaciones lingüísticas en ámbitos de enseñanza (sumatoria de capital simbólico), para luego volverlas operativas a partir de la observación de los rituales cotidianos que a veces ni los propios sujetos saben conceptualizar de manera específica.

Mayoritariamente la gente de edad avanzada recuerda el idioma que escucharon hablar a sus padres o abuelos, y lo recrean a partir de prácticas sociales concretas (en los encuentros gastronómicos de las colectividades, los cantos y las ceremonias eclesiásticas) sin ningún interés por conocer si la estructura gramatical de la lengua es la adecuada para los idiomas polaco o ucraniano, y suponiendo que esos son los idiomas que están hablando, de manera indiferente. Y como dicho conocimiento fue, asimismo, fundamentado en la transmisión oral tampoco existe un interés intelectual manifiesto a través de la lecto-escritura, alcanza con saber hablarlo o cantarlo.

Con esto último quiero señalar que los sujetos en su cotidianidad pueden compartir experiencias y saberes de una identidad étnica común aunque se identifiquen con una u otra colectividad, a pesar de no reconocer fehacientemente de qué pertenencia se traten las tradiciones o costumbres de sus ancestros (culinarias, eclesiásticas, de sanación, de superstición o magia, etc.), o sin saber nombrar adecuadamente los conceptos que refieren a los objetos, hechos y valores que componen

el universo de significados originario. Dado que la multiplicidad de elementos que conforman las identidades colectivas pueden persistir sin ser declamados como tales, y cuando sí lo son dicho pronunciamiento suele implicar intereses o estrategias bien definidas.

Motivo por el cual en las traducciones del idioma rusino al español diferencio tres momentos de conocimiento que reconstruyen sus persistencias de etnicidad, asumiendo al lenguaje como un elemento inter-relacionado socioculturalmente con otros que igualmente corroborarían este proceso.

Estas etapas de trabajo son las que brindan sentido de valoración al rol de la traducción antropológica (cómo saber, qué saber y para qué saber), es decir: indagar saberes que algunas veces son relatados a partir de la memoria oral de lo escuchado o hablado hace tiempo y amerita que aprenda a reconocer sus significados, todo lo cual torna indispensable el conocimiento académico de la gramática del/los idioma/s, para contribuir a revitalizar dichos saberes en los contextos de habla contemporáneos asumidos como una lengua diferente.

Si bien estas tres instancias pueden individualizarse de manera operativa mantienen todas la misma afinidad: la apropiación de sentidos interculturalmente relacionados, dado que expandirla especificidad del rusino a través de su conocimiento y uso contribuiría a ampliar las perspectivas etno-genéticas de otros elementos constitutivos de los procesos de identidad rutena.

Para concluir, nos encontrarnos de cara a un idioma que denominaría **en transición** de fronteras tanto étnicas, geopolíticas y lingüísticas, más que frente a regionalismos dialectales. El desafío de su conocimiento reside en poder desentrañar sus componentes interculturales desde una mirada que vincule su re-estandarización académica contemporánea con su expansión a través de la oralidad de sus hablantes, conciliando los saberes intelectuales con los usos socio y etno-lingüísticos específicos. Ello requiere tanto del conocimiento de la morfología, la sintaxis y la fonética correctas, como de la contemplación de esos otros sentidos que sugieren el despertar de un corpus de significados a través de la memoria afectiva y la declamación de las voces acalladas.

EJE TEMÁTICO 4

Nuevos aportes y experiencias en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas.

[4.1]

REVISIÓN ENTRE PARES DE TEXTOS PARA PUBLICACIÓN EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE LENGUA EXTRANJERA

Laura Marina Colombo
CONICET, Instituto de Lingüística, Universidad de Buenos Aires/IES en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández"
colombolaurama@gmail.com

Introducción

Los educadores que investigan y publican sobre temas relacionados con la enseñanza crecen profesional e intelectualmente a la vez que ayudan al desarrollo del campo profesional al cual pertenecen (Casanave & Vandrick, 2003; Edwards-Groves, 2013). No obstante, la enseñanza de las prácticas letradas vinculadas con las publicaciones no suele ocupar un lugar central en la formación de profesores de lenguas extranjeras. Este trabajo presenta una experiencia llevada a cabo a fin de cubrir esa falta en un curso optativo de cuarto año de la carrera de Profesorado de Inglés en la Ciudad de Buenos Aires. En este curso cuatrimestral que cuenta con cuatro horas cátedra se espera que los/las futuros/as docentes aprendan a ejercer las prácticas de escritura relacionadas con el escribir para publicar, principalmente, la revisión entre pares. Específicamente, compartimos algunas intervenciones docentes que han mostrado ser efectivas para que los alumnos aprendan a ejercer la práctica colegiada de comentar textos de otros, la cual es constitutiva del proceso de referato del mundo académico-científico. Presentamos las mismas organizadas alrededor de algunas ideas clave que dieron lugar al diseño del espacio curricular.

De la escritura como producto a la escritura como proceso

La escritura dentro de la formación docente se suele emplear como instrumento de evaluación para constatar que los estudiantes han aprendido determinados contenidos (Carlino, Iglesia, & Laxalt, 2013). Esta modalidad menoscaba la posibilidad de los estudiantes de experimentar las prácticas de escritura tal como se las ejerce a la hora de producir textos para su publicación: en forma gradual, con varias instancias de revisión antes de llegar a la versión final y con la ayuda de lectores-prueba.

Partiendo del marco del aprendizaje situado, el cual plantea que los novatos aprenden mediante su participación efectiva en determinadas comunidades de práctica (Colombo, 2012; Lave & Wenger, 1991) en el taller de Redacción del Discurso Académico se propone a los estudiantes encarar a lo largo del cuatrimestre un proyecto único de escritura el cual se trabaja y re-trabaja a

fin de producir un escrito a ser presentado en algún evento académico (e.g., Jornadas o Congresos). Además de otorgar una audiencia legítima para el escrito de los estudiantes, esta modalidad de trabajo ayuda a reforzar la idea de que los textos no nacen acabados ni se producen de una sola sentada, sino que el producir un escrito para su publicación conlleva varias revisiones.

Consistente con esta visión de que el aprendizaje de los géneros discursivos del ámbito académico se da mediante la participación efectiva de los estudiantes en una comunidad de escritores y lectores donde se llevan a cabo prácticas de lectura y escritura, el taller implementa una evaluación formativa. Esta contempla como objetos de evaluación además del texto producido por el alumno, sus procesos de composición escrita y de aprendizaje (Camps & Ribas, 1993). Por tanto, se incluyen procesos de coevaluación y autoevaluación.

Por un lado, a lo largo de la cursada los alumnos llevan al aula varios borradores (entre 5 y 10 versiones) que son utilizados en actividades de revisión conjunta y entre pares (coevaluación). Por el otro, al final de la cursada hacen entrega de un portfolio procesual (Hamp-Lyons, 2003; Weigle, 2007) con registro de las tareas llevadas a cabo en el marco del taller. En este se incorporan, entre otros materiales, imágenes que muestren lo realizado por los estudiantes para avanzar con su proyecto (por ej., búsqueda y organización de la bibliografía), los borradores, los comentarios de compañeros y docente así como la versión final del texto. Finalmente, se pide a los alumnos que acompañen la presentación del portfolio con una nota reflexiva sobre su desarrollo (autoevaluación).

Además de la evaluación, otra forma de reforzar esta visión del proceso de escritura es mediante la desmitificación del mismo. Si bien durante el curso de sus estudios los alumnos entran en contacto con los productos escritos (i.e., bibliografía de los cursos que toman), rara vez lo hacen con el proceso que los autores llevan a cabo para producirla (Castelló, 2007). Para logar esto último, a lo largo del cuatrimestre en el taller se discuten diferentes lecturas en las que reconocidos autores del campo de la enseñanza de lenguas extranjeras y escritores creativos comparten sus experiencias y lo laborioso de sus procesos de escritura (por ej., Belcher & Connor, 2001; Lamott, 1994). Esto permite a los alumnos abnadonar la idea de que la escritura es un don innato, poseído por unos pocos y que los buenos escritores producen sus escritos sin problemas y en forma rápida. De ello resulta que los estudiantes gradualmente abandonan la idea de que las dificultades que enfrentan en su proceso escritural no son fruto de sus propias imposibilidades o fallas personales, sino que es algo que todos los escritores experimentan al encarar la tarea de la escritura. Esto no sólo ayuda a combatir sus sentimientos de inseguridad sino también a visibilizar los escollos que deben superar.

Finalmente, otro factor fundamental para que los estudiantes tomen consciencia sobre el carácter gradual de la escritura fueron los diálogos en clase no sólo sobre los textos, sino sobre las diferentes estrataegias llevadas a cabo por cada uno de ellos para encarar las tareas de planificación, textualización y revisión. Por tanto, abrir un espacio en el aula para discutir el propio proceso escritural permitió que los estudiantes centraran su atención no sólo en sus escritos sino también en sus acciones como escritores.

De la escritura como acto solitario a la escritura como actividad social

Además de dar lugar en el aula para discutir las actividades que cada uno llevaba a cabo como escritor, se procuraron en este espacio instancias de revisiones colectivas, entre pares y por parte de la docente. Antes de implementar este tipo de actividades, la profesora compartió con los alumnos borradores de artículos que había publicado y las diferentes versiones intermedias con comentarios de colegas. Esto con el objetivo de resaltar la importancia que cobra en el escribir para publicar el compartir textos intermedios con lectores-prueba que ayuden a ajustar el texto a las necesidades de la audiencia. Una vez establecido lo valioso que puede ser contar con quien lea nuestros borradores antes de enviarlos a publicación, se llevaron a cabo diversos tipos de revisiones.

En primer lugar, y para modelar la práctica de dar y recibir comentarios, se llevaron a cabo actividades de revisión colectiva. Con la ayuda de un proyector, la docente modeló cómo comentar borradores en curso. Esto ofreció un andamiaje donde, mediante la exposición dialogada, se explicitaron determinados quehaceres y diferentes formas de retroalimentar escritos con el objetivo de ayudar a los autores a mejorarlos. Se hizo especial hincapié que esta tarea no consistía en "corregir" sino en "comentar" los textos (Cassany, 2008). Así, esta nueva forma de involucrarse y comentar los textos luego de haber sido modelada por la docente, fue ejercida en forma conjunta por los alumnos asistidos por la docente y luego solos (Vygotsky, 1978; Wells, 1990). Es decir, de una actividad de revisión heterorregulada (la revisión colectiva), se pasó a una autorregulada (Castelló, 2008): la revisión entre pares.

Primero, los alumnos intercambiaron y comentaron sus borradores en forma electrónica y luego, en clase, seguieron trabajando los mismos. Estos diálogos en el aula entre autores y comentaristas lejos de sancionar o corregir a los primeros, les permitían conocer la perspectiva de un lector y usarla para mejor ajustar el texto. A la vez, quienes ofrecían feedback aprendían a ejercer la práctica colegiada de comentar borradores. Esta rara vez es enseñada y, sin embargo, constituye un componente fundamental del sistema de referato mediante el cual se evalúan los trabajos enviados a ser publicados en revistas científicas o presentados en eventos académicos tales como jornadas y conferencias.

Así, consistente con la visión de la enseñanza situada (Colombo, 2012; Lave & Wenger, 1991) propuesta por el seminario, en el aula los alumnos aprendían a producir y comentar textos al ejercer en forma legítima esta práctica, primero con la ayuda del docente y luego en forma autónoma mediante la interacción con sus pares. Por tanto, compartir y comentar no sólo escritos sino también lo experimentado al llevar a cabo un proyecto de escritura para publicar, permitió resaltar la escritura como una práctica social.

A modo de cierre

El encarar un proyecto real de escritura, respetando los tiempos y ejerciendo las prácticas letradas que llevan a cabo aquellos que escriben para publicar, permitió a los alumnos aprenderlas en forma situada. En el campo de la formación de docentes de lenguas extranjeras, creemos que la responsabilidad de aprender a escribir para publicar no debe recaer en los alumnos. Por tanto, es necesario contar con espacios curriculares que den lugar al ejercicio acompañado de escribir para

publicar ya que esta actividad no sólo contribuye al desarrollo profesional de los futuros profesores sino también al mejoramiento del campo de la enseñanza de idiomas.

Referencias bibliográficas

Belcher, D. D., & Connor, U. (Eds.). (2001). *Reflections on multiliterate lives* (Vol. 26). Buffalo Multilingual Matters.

Camps, A., & Ribas, T. (Eds.). (1993). *La evaluación del aprendizaje de la composición escritura en situación escolar: Memoria de investigación Ministerio de EducaciónCultura y Deporte*. Madrid: Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones.

Carlino, P., Iglesia, P., & Laxalt, I. (2013). Concepciones y prácticas declaradas de profesores terciarios en torno al leer y escribir en las asignaturas. . *Revista de Docencia Universitaria. REDU, 11*(1), 105-135. Disponible en http://www.red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/583

Casanave, C. P., & Vandrick, S. (Eds.). (2003). *Writing for scholarly publication: Behind the scenes in language education*. Mahwah, N.J.: L. Erlbaum Associates.

Cassany, D. (2008). El comentario de textos en los enfoques comunicativos. En *Taller de textos: Leer, escribir y comentar en el aula* (pp. 59-79). Buenos Aires: Paidós.

Castelló, M. (2008). Usos estratégicos de la lengua en la universidad: Tácticas de regulación de la escritura académica en estudiantes de doctorado. En A. Camps & M.

Milian (Eds.), *Miradas y voces: investigación sobre la educación lingüística y literaria en entornos plurilingües* (pp. 75-103). Barcelona: Graó.

Castelló, M. (Ed.). (2007). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias.* Barcelona: Graó.

Colombo, L. (2012). Escritura de posgrado y aprendizaje situado. In Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires (Ed.), *Memorias del IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología - XIX Jornadas de Investigación - VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR [en CD]* (Vol. 1, pp. 82-85). Buenos Aires, Argentina: Ediciones de la Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires. Disponible en https://sites.google.com/site/jornadasgiceolem/posgrado

Edwards-Groves, C. J. (2013). Creating spaces for critical transformative dialogues: Legitimising discussion groups as professional practice. *Australian Journal of Teacher*

Education, 38(12), 17-34. Disponible en http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol38/iss12/12

Hamp-Lyons, L. (2003). Writing teachers as assessors of writing. En B. Kroll (Ed.), *Exploring the dynamics of second language writing* (pp. 162-189). Cambridge: Cambridge University Press.

Lamott, A. (1994). *Bird by bird: Some instructions on writing and life*. New York: Pantheon Books.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Weigle, S. C. (2007). Teaching writing teachers about assessment *Journal of Second Language Writing, 16*(3), 194-209.

Wells, G. (1990). Talk about text: Where literacy is learned and taught. *Curriculum Inquiry, 20*(4), 369-405.

[4.2]

REPRESENTACIONES EN TORNO A FUTUROS PROFESORES DE INGLÉS: LA INJERENCIA INSTITUCIONAL

Cecilia Lasa; Carina Menan; Ana Verdelli

Instituto Superior de Profesorado "Dr. Joaquín V. González" y Escuela Normal Superior en Lenguas Vivas "Sofía E. B. de Spangenberg"

cecilia_ev_lasa@hotmail.com; cmenan@hotmail.com; anamerv@yahoo.com.ar

Palabras clave: Profesorado en Inglés, interculturalidad, representaciones, formación, institución.

Introducción

Esta ponencia se desprende del proyecto financiado por el Instituto Nacional de Formación Docente "Representaciones en torno a los futuros docentes en inglés de CABA: identidad e interculturalidad". Si las representaciones constituyen un modo de comprender el entorno y de intervenir en él (Moscovici, 1973, en Wagner *et al*., 1999: 2), el interrogante que guía la investigación sobre tres Profesorados (en adelante, A, B y C) dependientes de la Dirección de Formación Docente del Ministerio de Educación es tripartito: cómo se piensa el ingresante en relación con su objeto de aprendizaje, cómo concibe la institución formadora al estudiante y cómo conceptualizan al objeto de enseñanza. Hemos intentado responder la pregunta vinculando la normativa que exige la formación en la interculturalidad con datos provenientes de encuestas a estudiantes, entrevistas a docentes y autoridades y lectura de programas, diseños curriculares y planes de estudios. Estos dos últimos documentos, junto con entrevistas a autoridades departamentales e institucionales, serán objeto de escrutinio de este trabajo. Los diseños curriculares y los planes de estudio de A son de los años 2005 y 2009 y los de B y C, de 2015; jefes de carrera y rectoras serán aludidos con números y letras: "3B" remite a la tercera autoridad entrevistada de la institución B.

La mediación institucional

La mediación es el proceso por el que el perfil del ingresante deviene en una nueva identidad (Chacón, 2010: 29) al adquirir perspectivas teóricas y herramientas metodológicas requeridas por la normativa (ver diagrama). El *Marco de Referencia de la Educación Secundaria Orientada, Bachiller en Lenguas*, los *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios, Lenguas Extranjeras*, el *Diseño Curricular de Lenguas Extranjeras* y el *Proyecto de Mejora para la Formación Inicial de Profesores para el Nivel Secundario* proponen la formación en la interculturalidad, entendida como, en línea con el concepto de "interculturalidad crítica" (Walsh, 2009), un encuentro

desestabilizador de al menos dos culturas, por el que las representaciones de cada cultura suscitan una reflexión acerca de la identidad propia y ajena, y de la coyuntura sociohistórica en la que están insertas.

En este proceso se gestan y operan múltiples representaciones. Los documentos curriculares revelan representaciones en formas de supuestos y contradicciones, percibidas también en las entrevistas.

Las nociones de lengua y cultura en el diseño de A se presentan disociadas. La fundamentación de la organización en "sub-ejes" lingüístico y socio-cultural evidencia una concepción técnico-instrumental de la lengua y una noción de cultura como un aspecto externo a ella. El supuesto de esta separación se evidencia en la consideración de la cultura como "indispensable para la comprensión de la lengua". La escisión se refuerza en las fundamentaciones y objetivos de las materias Lengua Inglesa I, Gramática Inglesa I y Fonética I, cuyos programas hemos analizado en otras instancias de nuestra investigación. Estos espacios curriculares no aparecen como formadores de mediadores interculturales sino de técnicos en la lengua, cuya aspiración parece ser imitar modelos tendientes a una perfección ideal. Se priva a las materias del sub-eje lingüístico de la riqueza formadora de la lengua en tanto no se la entiende en interacción dialéctica con su contexto socio-histórico-cultural. Si bien en Lengua Inglesa I se menciona como objetivo que los alumnos "se interesen en los aspectos culturales y sociales del mundo de habla inglesa" o que "incentiven el pensamiento crítico" mediante material literario, no se menciona la necesidad de reflexionar sobre las tensiones que se producen en el choque entre la lengua-cultura meta y la propia. Disociar lengua y cultura e ignorar la tensión entre lo propio y lo extranjero no permiten explicar cómo formarán profesionales "comprometidos con la realidad del país, que puedan extender su acción a la sociedad".

Las instituciones B y C utilizan en sus fundamentaciones la terminología "lengua-cultura" extranjera y se consideran desde sus documentos institucionales portadoras de una educación intercultural y plurilingüe, respectivamente. En el plan de estudios de B, un objetivo es que los profesores "puedan comprender el papel de las lenguas-culturas y sus universos culturales en la

trama constitutiva de nuestra identidad". La propuesta curricular de C refiere a autores como Perrenoud, que define al docente como "mediador intercultural" y "gestionador de la heterogeneidad". Sin embargo, en el pasaje de las fundamentaciones generales a las de las materias "troncales", se nota una disociación que separa la destreza técnica asociada con la instrumentalidad de la lengua de las posibilidades formativas del lenguaje atravesado por la historia y la cultura de los contextos propios y ajenos. En Lengua, Gramática y Fonética de B y de C la reflexión está asociada a lo metalingüístico y no se observan alusiones a interculturalidad y conceptos relacionados presentes en la fundamentación general. Se quiebra el sintagma "lengua-cultura" aludido en la primera parte de los documentos al concebir el saber sobre la lengua-cultura extranjera como compartimentos estancos.

Se dificulta el encuentro con lo intercultural si no existe una reflexión sobre el lenguaje y la cultura en tanto prácticas indisociables y transversales a cada espacio curricular en el proceso de mediación. Lo intercultural como punto de llegada que propone la normativa es más difícil de vislumbrar aún si cada uno de estos espacios curriculares no propicia la reflexión sobre la propia lengua-cultura y sobre las tensiones entre esta y la lengua-cultura objeto de estudio.

En cuanto a las autoridades entrevistadas, sus representaciones condicen con lo arrojado por los documentos curriculares. Piensan al ingresante como aquel que se identifica con el idioma y cuyo interés por la docencia queda relegado a un segundo plano. Esta falta de identificación inicial con el rol docente se vincula con la deserción durante el primer año (2A). La representación de la carrera como perfeccionamiento técnico-lingüístico pareciera circular incluso entre estudiantes que sí declaran un interés por la docencia: "Tal vez ellos entienden que el docente de inglés es el que sabe inglés, tal estructura gramatical o giro idiomático, y acá se van dando cuenta de que hay materias y conocimientos que van construyendo un perfil de docente distinto al que se imaginaban" (3B). Las representaciones de las autoridades coinciden con las arrojadas por las encuestas a ingresantes: predomina una visión instrumental tanto de la lengua como del rol docente.

En relación al objeto de enseñanza, la visión compartida a nivel declarativo es que en el Profesorado el interés por el idioma no se disocia de lo formativo. Sin embargo, la tríada Fonética-Gramática-Lengua se jerarquizan positivamente como esenciales en la formación, o negativamente como obstaculizantes del estudio. Se revelan como una instancia clave en el primer año:

> En el caso de un ingresante hay materias muy claves que son básicamente las troncales (lengua, gramática y fonética), que les permiten abrir un universo de reflexión metalingüística (3B).
>
> La demanda cognitiva en alguna de las materias es muy alta… por ejemplo, en Gramática hay un salto muy grande en cómo se conceptualiza la gramática en

> comparación de lo que vienen trayendo. [Tampoco] traen una conciencia fonológica muy desarrollada (4B).
>
> Lengua dentro de todo es con la que más familiarizados se encuentran. Pero se encuentran con una materia como Fonética, o como Gramática, donde todo se empieza a desmenuzar mucho más y eso es un tema (5C).

Las autoridades manifiestan que los ingresantes llegan a la carrera con una visión incompleta del docente de inglés -una percepción técnica en la que lo pedagógico y cultural no tiene relevancia- pero son las mismas autoridades las que tienden a revestir a la formación técnica de una importancia superior al resto. Por otra parte, en vista de lo expresado en las entrevistas, pareciera que los aspectos formativos de la carrera son exclusivos del trayecto pedagógico, mientras que el trayecto centrado en el estudio de la lengua aporta un conocimiento puramente instrumental.

En relación a la formación en la interculturalidad, conviven distintas miradas sobre la diversidad y la otredad. Por un lado, se acepta que la diversidad es constitutiva de cualquier grupo humano, y que basta con estar expuesto a ella, sin un aparente trabajo reflexivo: "Un estudiante transcurre varios años acá, se forma mucho como ciudadano amplio, como profesor inclusivo, porque esta es una institución con diversidad ideológica, y por supuesto terminan valorando la diversidad" (2A). Por otro, se jerarquiza el trabajo realizado en espacios curriculares específicos, aunque se restringe la reflexión intercultural a un espacio curricular: "Introducción a estudios interculturales" es una materia de primer año que bombardea a los chicos con un montón de cuestiones sobre género, identidad, raza, etnia, pueblo y les vuela la cabeza, no esperaban que ser un profesor de inglés involucrara todo esto" (3B). Al indagar específicamente en la relevancia de un abordaje intercultural, el carácter polifónico del discurso se vuelve aún más evidente: "Las materias culturales involucran [a los estudiantes] con cosas de la cultura misma del idioma, con cuestiones interculturales inclusive" (3B). Vemos en esta frase dos conceptos antagónicos: la representación monocultural de la lengua y la noción de interculturalidad, se yuxtaponen acríticamente.

En los casos referidos, la concepción de reflexión intercultural que subyace es la de un saber sobre el otro, descubrir la diferencia y valorar la riqueza que conlleva. No se explicita si este trabajo reflexivo entabla un diálogo con las culturas propias de los estudiantes o explora críticamente sus tensiones. En este sentido, la observación de unas de las autoridades relativiza el valor de estudiar la cultura meta, pero señala la necesidad de integrar la dimensión intercultural a las clases de Lengua Inglesa:

> es más importante una muy buena formación pedagógica y lo que sería el manejo de la lengua; la formación en literatura, historia, cultura de los países de la lengua tiene que estar en un segundo plano. Lo que sí, que haya más presencia de lo intercultural en las materias de Lengua, porque lo que importa es tener esa mirada de lo intercultural, cómo se comunica la propia lengua con otras culturas, y sobre todo con la cultura de la lengua meta (4B).

La problemática es clara: el estudio de la cultura meta como está planteado no contribuye a la formación de un docente de inglés en lo intercultural. Se visibiliza la disyuntiva que atraviesa a estudiantes, docentes y autoridades: ¿la interculturalidad es un objeto de estudio aislable de otros componentes y asequible desde una disciplina específica, o se trata de un contenido transversal de cada instancia de la carrera, que involucra a nuestra cultura en sus heterogeneidades?

Consideraciones finales

La contraposición del perfil del ingresante con las formas de mediación docente aquí estudiadas revela la mínima incidencia con que las instituciones operan sobre el primero en tanto no garantiza el tránsito hacia prácticas interculturales en relación con el objeto de estudio y enseñanza. Los diseños curriculares y planes de estudio no terminan de resolver las contradicciones que surgen en el cruce entre los supuestos que gobiernan el accionar de gran parte de la comunidad educativa y las propuestas hacia el enfoque intercultural: o se reduce la formación a lo instrumental o se aborda la cultura meta sin relación con la propia. De este modo, el rasgo identitario del ingresante -no se piensa como educador intercultural- no se problematiza. Estas condiciones actúan en detrimento de la promoción efectiva de una identidad formativa intercultural.

Referencias bibliográficas

Consejo Federal de Educación (2011). *Marco de Referencia de la Educación Secundaria Orientada, Bachiller en Lenguas*.

Consejo Federal de Educación (2012). *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios, Lenguas Extranjeras. Educación Primaria y Secundaria*.

DGPLED, Dirección de Currícula (2001). *Diseño Curricular de Lenguas Extranjeras. Niveles 1, 2,3, y 4*. Buenos Aires: Secretaría de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Instituto Nacional de Formación Docente (2010). *Proyecto de Mejora para la Formación Inicial de Profesores para el Nivel Secundario. Área: Lenguas Extranjeras*.

Wagner, Wolfgang, Robert Farr, Sandra Jovchelovitch, et al. (1999). "Theory and method of social representations". *LSE Research Online*. Vol. 1, N° 2, pp. 95-125.

Walsh, Catherine (2009). "Interculturalidad crítica y educación intercultural", ponencia presentada en el *Seminario "Interculturalidad y Educación Intercultural"*, organizado por el Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, 9-11 de marzo de 2009.

[4.3]

ENSEÑAR IDIOMAS CON UNA MIRADA GLOBAL: UN CAMBIO EN PROCESO

Silvana Carnicero
Escuela Secundaria Madre de la Misericordia- Avellaneda
silvanacar01@yahoo.com.ar

Palabras claves: interculturalidad, colaboración, tecnologías, redes, aprendizaje.

La enseñanza de las lenguas extranjeras ha sido modificada a través de los años por los cambios sociales y culturales que se han producido en la sociedad. Los fines que los alumnos persiguen para aprender inglés han variado y la introducción de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación contribuyeron a que como docentes podamos llevar al aula propuestas didácticas que conecten a los alumnos con el mundo mientras que los acercamos a las culturas con las que no se podrían comunicar sin hacer uso de una segunda lengua.

La estrategia didáctica conocida con el nombre de proyectos telecolaborativos o telemáticos permite a docentes y estudiantes usar el idioma meta en contextos de comunicación genuina donde alumnos hablantes de otras lenguas son los interlocutores que enriquecen la experiencia de aprendizaje no sólo fomentando el desarrollo de habilidades lingüísticas sino también el desarrollo de valores globales a partir de la familiarización con las diferencias.

El siglo XXI se caracteriza por la globalización y la comunicación sin fronteras que brindan las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Marshall Mc Luhan (1998) (Velázquez, 2012) se refería al concepto de aldea global[37] que se materializa a medida que las nuevas tecnologías avanzan en la comunicación sin barreras espaciales. Hoy casi al momento nos enteramos de sucesos globales que se cuentan en tiempo real, por eso la fragmentación del tiempo nos permite hablar no sólo de espacios virtuales sino de tiempos virtuales.

Entre las competencias que se espera de nuestros alumnos en este siglo podemos mencionar la posibilidad de comunicarse globalmente adaptándose a nuevas situaciones. Los jóvenes cada vez más se moverán por ecosistemas materiales y sociales diversos y las posibilidades de movilidad y empleabilidad que tendrán en el futuro imponen la necesidad de comunicación eficaz con hablantes de otras culturas y otras lenguas por eso es que los intercambios telecolaborativos han crecido exponencialmente en escuelas y centros de idiomas en las últimas décadas

[37]Término acuñado por McLuhan (1998) para referirse a la manera en que las nuevas tecnologías de la comunicación transforman las conexiones humanas modificando el concepto de distancia y tiempo.

El aula de lengua extranjera ha atravesado muchos enfoques metodológicos llegando en los últimos años a considerar la comunicación como el principal objetivo. Si bien el eje estaba puesto en desarrollar las habilidades para que el alumno pudiera comunicarse haciendo uso de la lengua meta, poca atención se centraba en el interlocutor como sujeto concreto en un contexto determinado, sino que se pensaba en un interlocutor imaginario para una determinada situación comunicativa. Hoy, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) permiten generar propuestas donde ese sujeto imaginario cobre vida y la razón por la cual la comunicación ocurra sea un problema de la vida real que pueda ser analizado desde una mirada global.

La estrategia didáctica de elección para que esa comunicación genuina se produzca entre estudiantes geográficamente distantes a través de las posibilidades de interacción que brindan las TIC es conocida con el nombre de proyectos telecolaborativos o telemáticos.

Los proyectos telecolaborativos se presentan como una estrategia didáctica que permite organizar propuestas de enseñanza poderosa (Maggio, 2012) que aumentan la motivación de los alumnos por aprender un idioma, en este caso inglés, de manera significativa sin que ellos lo tomen como un aprendizaje lejano a su realidad y las actividades propuestas en el aula en el marco de estos proyectos permiten desarrollar las competencias lingüísticas y culturales necesarias para que los alumnos se comuniquen de manera escrita como oral en contextos de comunicación real. Las NTIC hacen viables los objetivos de estos proyectos telecolaborativos ayudando a concretarlos.

En 1999, Judi Harris propuso la incorporación de proyectos telecolaborativos como estrategia didáctica para el aula de idiomas. En esta metodología, los participantes se comunican usando el potencial que ofrecen las nuevas tecnologías para trabajar juntos generando conocimiento sobre temas de disciplinas diversas, asociados a la realidad de los alumnos para que los mismos tengan relevancia (Lion, 2012). Muestras de estos proyectos las encontramos en redes telemáticas como IEARN[38], TELAR[39] o British Council[40].

Los proyectos telecolaborativos como objeto de análisis se pueden ubicar en el nuevo paradigma informático que incluye las redes extendidas e internet. Este modelo destaca la tecnología al servicio del acceso y transmisión de la información, pero también al servicio de la comunicación.

En las actividades propuestas por estos proyectos, las sistematizaciones de la información se traducen a través de diferentes consignas que responden a los dos tipos básicos de empleo de la

[38]Véase http:// www.iearn.org . Organización sin fines de lucro que alberga más de 300 proyectos de más de 125 países. Todos los proyectos deben responder a la pregunta ¿cómo este proyecto mejorará el planeta? De esta manera se invita a todos los jóvenes a convertirse en ciudadanos globales para hacer la diferencia y colaborar con sus pares alrededor del mundo. (Angel y Cano, 2011)

[39]Véasehttp://www.telar.org . Red Argentina cuyas siglas representan Todos en la Red

[40]Véase http://www.britishcouncil.org

tecnología para este paradigma:

-*como reservorio de información* (Ejemplo de actividad: búsqueda de información en internet)

-*como forma de propiciar la comunicación entre pares globales* (Ejemplo de actividad: compartir la producción con los participantes del proyecto)

El advenimiento de las nuevas tecnologías trajo cambios al trabajo en proyectos (Carnicero, 2002) permitiendo a través del uso de Internet cruzar las paredes del aula incorporando nuevos miembros a los proyectos y alcanzando nuevas audiencias. Estas audiencias se diferenciaban del docente del aula o de los propios compañeros de clase, típicas audiencias del trabajo en proyectos hasta ese momento, ya que los destinatarios del producto de un proyecto pasaron a ser pares o docentes globales, que se encuentran muchas veces a miles de kilómetros de distancia y con quiénes la comunicación sólo es posible gracias a las nuevas tecnologías que actúan como mediadoras.

Los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP)[41] para el currículum de lenguas extranjeras contienen ejes a considerar para la enseñanza de un idioma y todos se encuentran presentes en esta metodología. Dichos ejes se relacionan con la comprensión oral, la lectura, la producción oral, la producción textual, la reflexión sobre la lengua que se aprende y para reforzar la importancia del idioma como vía de comunicación entre hablantes de diferentes lenguas, el último eje hace referencia específica a la reflexión intercultural.

Cada eje se favorecerá por la inclusión de TIC en mayor o menor grado dependiendo de las tareas que el proyecto telecolaborativo involucra, el tipo de producto final que se proponga y las herramientas de colaboración que los docentes facilitadores del proyecto elijan incluir.

Varios autores tanto en la literatura relacionada a la enseñanza con inclusión de tecnología como aquéllos dedicados al estudio de la enseñanza de lenguas extranjeras han definido la telecolaboración. Robert O´Dowd (2007) se refiere a la telecolaboración como la aplicación de herramientas de comunicación online para acercar clases de idioma donde los estudiantes están geográficamente distantes para desarrollar habilidades comunicativas en la lengua extranjera y competencia intercultural a través de tareas colaborativas y trabajo en proyecto.

Si bien hoy es una práctica constante de los adolescentes el vivir en las redes, existen redes educativas específicas que entre sus principales actividades organizan proyectos telecolaborativos o telemáticos a través de diferentes plataformas y con diversas herramientas para fomentar la colaboración online entre alumnos y docentes alrededor de un tema elegido del currículum de lengua extranjera que puede ser trabajado transversalmente e interdisciplinariamente.

[41]Véase:http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res12/181-12_01.pdf

La red telemática IEARN es una red de proyectos telecolaborativos que pueden integrarse fácilmente en el aula de lengua extranjera. Sus proyectos permiten el desarrollo de las cuatro macro-habilidades esenciales en la adquisición de una lengua extranjera, lectocomprensión, redacción, audio-comprensión y oralidad. (Carnicero, 2002) y enriquecen la propuesta de aprendizaje con la heterogeneidad de los integrantes que participan de esta red y su diversa localización (Litwin, 2008).

Estas redes buscan superar el hecho que los intercambios globales en las aulas, se reduzcan a la mera comunicación con alumnos de otros lugares usando la lengua meta. Los proyectos en estas redes se focalizan en el desarrollo de contenidos interdisciplinarios que se construyen a partir de la diversidad grupal que afecta positivamente al proceso de aprendizaje ya que cuando los alumnos se enfrentan con interpretaciones y explicaciones que difieren de las propias sobre una temática son obligados a repensar sus propias concepciones. A mayor diversidad grupal en un proyecto, más rico es el conocimiento que se alcanza.

Los proyectos telecolaborativos no tienen como los tradicionales un aula donde el proyecto ocurre porque son muchas aulas las que participan y esas aulas tampoco tienen una ciudad o un país en común, son las distintas plataformas las que se transforman en el espacio virtual del proyecto derribando barreras espaciales.

La comunicación que puede ser asincrónica o sincrónica[42] es otro aspecto clave en los proyectos telecolaborativos. La primera, generalmente realizada a través de foros, es la más utilizada porque no requiere que los participantes estén conectados simultáneamente teniendo en cuenta que en muchos casos los alumnos que provienen de lugares con diferencias horarias considerables. Ambas desarrollan en los alumnos las competencias comunicativas necesarias para comunicarse en un universo digital. La comunicación entre los participantes de un proyecto telecolaborativo puede ser escrita u oral dependiendo de la herramienta TIC que se elija para la colaboración entre los participantes y de la meta que el proyecto persigue teniendo en cuenta que uno de los requisitos para que se produzca el aprendizaje colaborativo es que los miembros del grupo tengan objetivos comunes y una tarea en común que lograr.

Ejemplos de proyectos realizados

EFL YOUTH VOICES: Alumnos de distintas partes del mundo compartes producciones multimediales sobre temas relacionados a los objetivos de desarrollo sustentable de la UNESCO

WHAT'S IN A NAME: Alumnos de distintas partes del mundo comentan a través de un foro el

[42]Véase:http://www.edukanda.es/mediatecaweb/data/zip/1230/page_03.htm

origen de sus nombres y cuál es el proceso que se usa en su cultura para elegir los nombres

A WORLD TO PLAY: A través de un blog, alumnos de distintos países presentan a sus pares globales juegos típicos de su cultura y enseñan a jugarlos

MY SCHOOL; YOUR SCHOOL: Alumnos de escuelas en distintos países cuentan a través de un blog cómo es la vida en sus escuelas para analizar similitudes y diferencias y también reforzar la propia identidad

HANDS FOR PEACE: Proyecto que se desarrolla en inglés, español y portugués donde se busca revalorizar la paz mundial a través de la vida de pacifistas de distintas culturas y música global relacionada a la temática

Existen distintas formas de clasificar los proyectos telemáticos, pero en este trabajo se considerará la clasificación que se realiza en base al idioma de comunicación entre los participantes. O' Dowd (2007) propone: el modelo tandém y el modelo e-twinning. En el primero, cada grupo intenta hablar y desarrollar competencias lingüísticas en la lengua del otro. Se forman parejas en las que cada interlocutor es hablante nativo de la lengua que aprende el otro beneficiando el aprendizaje de una lengua extranjera a través de la posibilidad de hablar la lengua meta con un nativo. La interacción con un hablante nativo aumenta la motivación por aprender la lengua extranjera y desarrolla la autonomía del alumno ya que en la situación comunicativa busca estrategias compensatorias que le permitan avanzar en la negociación de significados.

En el segundo, los grupos que colaboran no suelen compartir la lengua materna y los participantes no suelen saber la lengua del otro entonces usan una lingua franca que les permita comunicarse. Más allá de los modelos de telecolaboración, todos comparten el hecho que la interacción ocurre casi directamente entre participantes que se involucran en tareas que ayudan a desarrollar en los alumnos habilidades lingüísticas y competencias comunicativas (Helm, 2013).

Este trabajo culminará mostrando los resultados de una investigación que se está llevando a cabo para determinar el valor que los docentes que han participado en proyectos telecolaborativos le asignan a esta estrategia didáctica.

Referencias bibliográficas

Carnicero Sanguinetti, S. (2002) "Information Technology Assisted-Project Work: From Beginning to End". En: *Curriculum Development. Conference Proceedings*. Córdoba: Communicate, 202-207.

Harris, J (1998). Design Tools for the Internet-Supported Classroom. ERIC. Washington D.C: Clearinghouse.

Harris, J (1999). "First steps in collaboration" en *Learning and Leading with Technology*, 27 (3), 54-57. Disponible en:http://virtual-architecture.wm.edu/Foundation/Article/First-Steps.pdf Consultado: febrero, 2013.

Helm, F (2013). A Dialogic Model for Telecollaboration. Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature Vol. 6 (2), May- June 2013, 28-48

Lion, C. (2012). "Pensar en red. Metáforas y escenarios". En: Scialabba, A. y Narodowski, M. *¿Cómo serán? El futuro de la escuela y las nuevas tecnologías.* Buenos Aires: Prometeo

Litwin, E (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos.* Buenos Aires: Paidós.

Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.

O'Dowd, R. (2007). *Online intercultural exchange: An introduction for foreign language teachers*. Clevedon. MultilingualMatters.

Velázquez, C (2012). *Estrategias pedagógicas con TIC*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

[4.4]

CURSO SOBRE LA IDENTIDAD EN OBRAS DE ARTE PARA FACILITAR LA ADQUISICION DE IDIOMAS

Nolwenn Gautier
Departamento de idiomas de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, Universidad de Buenos Aires
nolwenngautier@hotmail.com

Palabras claves: interacción significativa, identidad, filtro afectivo.

Pensar en el idioma meta es uno de los obstáculos con los que se enfrentan los alumnos de lenguas extranjeras de nivel intermedio para alcanzar el nivel avanzado (Trimble, 1993). De hecho, una de las preguntas que más nos hacemos como profesores de idiomas debe ser la siguiente: "¿Cómo ayudar a los alumnos a pensar en el idioma meta?" En un intento por encontrar respuestas a esta pregunta, e inspirada por varias teorías como las teorías de adquisición de Krashen (1988), o el trabajo de investigación de Lackovic (2013) que trata de la enseñanza de conceptos abstractos a través de representaciones pictóricas, diseñe un curso cuyo objetivo era estimular a mis alumnos de nivel intermedio a pensar en inglés. El curso "la búsqueda de identidad en obras de arte" tiene como objetivos favorecer la comunicación, generar interacciones significativas sobre un concepto abstracto (la identidad) y ofrecer un espacio en el cual el alumno no se preocupa por cometer errores.

Este informe relata cómo se desempeñó el curso-la preparación, la elaboración y la adaptación del curso a varios ambientes educativos; al igual que un análisis sobre la interiorización del curso por parte de los alumnos con los resultados de encuestas.

Al hablar cotidianamente varios idiomas, la pregunta sobre qué idioma se está hablando en un determinado momento surge con frecuencia en el medio de una conversación. Considero que la fluidez en un idioma ocurre cuando es posible expresarse inconscientemente, es decir, cuando se olvida el idioma en el que se habla. Pensar en el idioma meta es uno de los obstáculos con los que se enfrentan los alumnos de lenguas extranjeras de nivel intermedio para alcanzar el nivel avanzado (Trimble, 1993). De hecho, una de las preguntas que más nos hacemos como profesores de idiomas debe ser la siguiente: "¿Cómo podemos ayudar a los alumnos a pensar en el idioma meta?" En un intento por encontrar respuestas a esta pregunta, diseñé un curso cuyo objetivo era estimular a mis alumnos de nivel intermedio a pensar en inglés, desalentando las traducciones a partir del castellano. Este informe relata cómo se desempeñó el curso intitulado "la búsqueda de identidad en obras de arte" -la inspiración, el desempaño y la adaptación del curso a varios ambientes educativos; al igual que un análisis sobre la interiorización del curso por parte de los alumnos con los resultados de encuestas.

Si se considera el nivel de exposición y producción en inglés de los alumnos del curso universitario de inglés IIIA (nivel B1-B2) del año 2017 en la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales (FCEyN) de la Universidad de Buenos Aires (UBA) en su ambiente laboral, se podría pensar que son fluidos. De hecho, todos usan el inglés de manera cuotidiana y varios de ellos pueden expresarse en inglés con bastante fluidez. Sin embargo, algunas observaciones sobre errores cometidos y ciertos comentarios me llevaron a concluir que no pensaban en inglés, sino que traducían sus pensamientos a partir del castellano. Según lo entendido los sujetos consideran el inglés como una herramienta que tiene un objetivo práctico: entender y escribir artículos o participar en congresos. Sin embargo, puede que no lo perciban como vínculo con pensamientos íntimos. Al reflexionar sobre mi propia experiencia como aprendiente y hablante de idiomas extranjeros, pude identificar varios niveles de apropiación del idioma, es decir tres grados diferentes de conexión emocional con él: un nivel lejano que es la consideración del idioma como una herramienta con fines utilitarios; un nivel intermedio que refiere a la inclusión del idioma en la vida personal por medio de socialización o de pasatiempos culturales por ejemplo; finalmente un nivel de gran intimidad con el idioma, un nivel que procura disfrute y donde el idioma se vuelve parte de la identidad del sujeto y, por lo tanto, indispensable ya que permite el desarrollo de pensamientos. El punto de partida para diseñar un curso sobre la identidad a través de obras de arte fue la voluntad de proponerles un espacio que permitiera generar pensamientos alejados del cotidiano, hasta poder generar ideas que no habrán tenido en su idioma nativo y consolidar el nivel de apropiación del inglés.

El curso fue inspirado por varias teorías de la práctica de la enseñanza de idiomas. Ante todo, y en línea con las hipótesis de adquisición y de filtro-afectivo de Krashen (1992), el curso permite una exposición a materiales de nivel adecuado (n+1) y la producción de interacciones significativas para facilitar la adquisición de idiomas. Igualmente ofrece un espacio libre de estrés ya que el enfoque no está en la exactitud sino en la comunicación. Los objetivos del curso fueron compartidos al comienzo con los alumnos y el hecho de que no tuvieran que preocuparse por los errores fue explicitado. Roberto Guzmán (2016), en segundo lugar, concluyó, después de años de enseñanza, que la manera más eficiente para enseñar inglés es dejar de enseñar inglés; es decir, alejarse de los objetivos lingüísticos para concentrarse en la comunicación. El objetivo del curso es estimular a los alumnos a pensar en inglés, en ese caso sobre la identidad propia a través de la descripción y la interpretación de varias obras de arte. De hecho, explotar obras de arte posibilita interacciones casi ilimitadas ya que el arte es abierto a interpretaciones. Asimismo, usar materiales visuales como fotografías y sonoros como canciones permite poner en uso varios sentidos lo cual es beneficioso para la adquisición dado que activan varias partes del cerebro (Wolfe, 2001). Para terminar, algunas actividades descritas en breve, fueron inspiradas por Natasa Lackovic (2013) y un webinar de MoMA (2013).

El curso “la búsqueda de la identidad a través obras de arte” fue diseñado como un módulo de seis horas a razón de dos horas por clase, sumando un total de tres clases. El curso tuvo lugar en la FCEyN de la UBA y fue cursado por un total de siete alumnos de niveles B1-B2 en mayo 2017. También fue adaptado para clases privadas de conversación de dos horas de duración que se realizaron con grupos de 3 o 4 alumnos y que estaban compuestas por una selección de las

actividades descriptas en breve. Asimismo, el curso será adaptado para dos clases de 21 y 26 alumnos de 17 años de edad en una escuela secundaria.

Durante el curso de la FCEyN, los alumnos recibieron un libreto en el que encontraron vocabulario para ayudarlos a describir las obras además de palabras claves relacionadas con los temas explorados. Durante las clases se presentaron obras de arte como fotografías, pinturas, escenas de películas, extractos de novelas y canciones para que las observaran, las describieran y las interpretaran además de comunicar las emociones generaban. Los artistas mencionados fueron introducidos de manera detallada lo cual aportó una dimensión cultural valorable. Así exploramos varios temas vinculados con la identidad tal como el consumo introducido a través la pintura "*Show me the Monet*" de Banksy, la canción de Eddie Vedder "*Society*" y una escena de la película "*Into the Wild*". Una discusión sobre el impacto del nombre en la identidad fue generada por la canción de Johnny Cash "*A boy named Sue*". Asimismo, dos pinturas de Frida permitieron debatir el estatúo marital en relación con el tema central del curso. La actividad final del curso fue dedicada a presentaciones orales; los alumnos presentaron obras con las que se identificaban, actividad de interés, ya que la variedad de las obras presentadas fue sumamente rica.

En el mencionado curso, cada clase empezaba con una actividad inspirada por el trabajo de Natasa Luckovic (2013) intitulado "*Image-based Concept Inquiry"* (investigación del concepto basado en imágenes). La actividad consiste en buscar una foto o imagen (los alumnos usaron Google en sus celulares) para representar un concepto de manera abstracta en lugar de manera obvia; los tres conceptos explorados fueron: una monografía o una tesis, la familia y su carrera o profesión. Antes de presentar el significado de su elección, cada alumno mostraba su imagen a los demás para que ellos la describieran y adivinaran el vínculo con el concepto. Ejemplos de imágenes en relación con la familia incluyeron las fotos de un tatuaje, una montaña, un ancla, el color blanco y un bol de sal. El objetivo de esta actividad es estimular a los alumnos a pensar más allá de lo obvio a través del uso de representaciones abstractas de conceptos familiares. Creo que esto facilitó la capacidad de interpretación de obras de arte por parte de los alumnos en las actividades sucesivas.

Algunas actividades no estaban relacionadas con obras de arte, sino que trataban del tema central del curso: la identidad. En la primera clase, después de haber pensado en definiciones sobre la identidad, los alumnos tuvieron que realizar en grupos una lista de factores que pueden impactar tanto en la identidad como en el género, la edad, la nacionalidad, la apariencia, el trabajo, el origen, el nombre, la sexualidad, los tatuajes, etc. En la última clase, tuvieron que elegir los 10 factores que les parecían más impactantes y organizarlos del más al menos importante. Los debates de esta actividad constituyeron, en mi opinión, los intercambios más ricos del curso. Los alumnos usaron ejemplos concretos, incluso de su experiencia personal para convencer a los demás. Algunos alumnos usaron palabras en castellano, pero los demás los ayudaron con palabras en inglés. Se puede mencionar, además, el cierre de la primera clase, que había sido inspirado por el webinar "*Exploring Identity*" with MoMA Learning (2013). Cada alumno tuvo que elegir tres palabras en inglés con las que se identificaba. A continuación, tuvieron que borrar una palabra y luego comentaron sobre si este proceso había sido difícil. Más tarde, les pedí que borraran otra palabra para quedarse con una. Todos decidieron compartir sus palabras y se

conversó sobre la naturaleza de las palabras. El objetivo de esta actividad era estimularlos a pensar en inglés y a apropiarse del idioma, pero también a conocerse a sí mismos.

Gracias a resultados de las encuestas a los alumnos sobre los aportes del curso, se pudo concluir que el curso había sido recibido de manera positiva. Todos sostuvieron haber logrado en momentos pensar en inglés y la mitad mencionaron que se habían sentido cómodos al hablar ya que se olvidaron del miedo a los errores. Asimismo, un alumno añadió que había podido disfrutar del idioma. Algunos escribieron que aprendieron más que en un curso convencional, es decir que descubrieron el concepto de la identidad y que, al pensar en inglés, pensaron de manera diferente o desde otra perspectiva. Uno comparó el curso con intercambios de idiomas a los que había ido, y expresó que a pesar de que los intercambios son interesantes y útiles en cuanto al aprendizaje, raramente permiten conversar sobre temas profundos y por lo tanto se quedan en la superficialidad. Además, una alumna contó que había logrado transmitir mensajes que no se consideraba capaz de transmitir. Finalmente, algunos comentaron sobre la riqueza cultural, ya que pudieron conocer a varios artistas.

Si bien los resultados fueron positivos, hay que considerar varios límites con respecto al curso. Primero, en cuanto al aspecto logístico, es necesario el acceso a un proyector, parlantes y a internet. Segundo, el tema del curso es profundo y algunos intercambios fueron emotivos; por lo tanto, se necesita crear un espacio seguro para que se sientan cómodos. Con excepción de una alumna, ya conocía a todos los alumnos que participaron de las clases, por lo que ya había desarrollado una relación de confianza con ellos. Tercero, si los comentarios me ayudaron a evaluar la calidad del curso, no tengo ninguna prueba en cuanto al impacto en la adquisición.

Dicen que “una imagen dice millones de palabras”. Uno puede debatir que no solo son las imágenes que transmiten millones de ideas, sino también las obras de arte en general. El curso “En la búsqueda de identidad a través obras de arte” generó interacciones significativas entre los alumnos y los ayudó a pensar en inglés. Como lo demostró Lera Boroditsky (2011), los idiomas pueden afectar nuestra forma de pensar. Así, el curso permitió plantear conceptos familiares desde otra perspectiva ya que pensamos en conceptos abstractos a través un segundo idioma. Si es cierto que mis alumnos percibían el inglés como una herramienta laboral, espero que el curso haya reforzado el nivel de apropiación y creado una necesidad de que el idioma sea diferente, es decir una necesidad de explorar la propia identidad y hacerse preguntas abiertas en el idioma meta.

Referencias bibliográficas

Boroditsky, Lera. (2011). How Language Shape Thoughts. Scientific American.

Krashen, Stephen. (1992). Principles and practice in Second Language Acquisition. Oxford: Pergamon.

Lackovic, Natasa. (2013). Image-based Concept Inquiry. University of Nottingham.

Trimble, Ruth. (1993). Thinking in English. ERIC.

Wolfe, Patricia. (2001). Brain Matters: Translating Research into Classroom Practice. ASCDA.

Guzman, Roberto. (2016). Teaching English without Teaching English.TEDxUPRM

MoMA Edu (2013). Art Hangs with MoMA Learning: Exploring Identity. Webinar.

[4.5]

ENTRE LENGUAS, CANCIONERO PLURILINGUE & MULTICULTURALIDAD HACIA LA INTERCULTURALIDAD

Prof. Nora Natalia Lerena

Institución: ISP Dr. Joaquín V González.

noranlerena@gmail.com

Palabras claves: comunidad / guaraní / interculturalidad / proyecto /

Resumen

La Ciudad de Buenos Aires es multicultural debido al gran influjo migratorio. Esto es un hecho, por lo tanto, este proyecto intenta que haya una escuela pública intercultural debido a las características de su comunidad: el guaraní es la primera o la segunda lengua para sus miembros.

El objetivo es trabajar el tema de la identidad ligado con las diversidades lingüísticas también hacer visible las temáticas de nuestra comunidad. Así como la manera para crear un vínculo con ella para que el trayecto escolar sea relevante y significativo para los alumnos y fortalecerlos.

Se describirán las características del grupo con el que se trabaja, el modo que surgió el proyecto y sus consecuencias en el aula y fuera de ella, ya que motivó a otros docentes a trabajar la temática. También se expondrá cómo el uso de la tecnología es de suma relevancia y lo sostiene desde varios aspectos.

Se dará cuenta de los fundamentos para el planteo del mismo desde el *Diseño Curricular de Lenguas Extranjeras, 1, 2, 3, 4* de la Ciudad, entre otros. Habrá un resumen de los resultados preliminares y sus consecuencias ya manifiestas en los alumnos y sus familias.

Trabajo Completo

El proyecto de 3er grado en una escuela primaria ubicada en Barracas se basa en el tópico de migraciones ya que un gran número de las familias de los alumnos emigran de países limítrofes a la Ciudad; para algunos de ellos su primera lengua es el guaraní.

Christine Revuz sostiene que*"...la primera [lengua] está omnipresente en la vida del sujeto que se tiene el sentimiento de que nunca se la ha aprendido ..."*. En contraposición, la lengua extranjera, en un contexto exolingüe como es el caso del idioma inglés en Argentina, éste se transforma *"un objeto de saber, un objeto de aprendizaje razonado"* a diferencia de la primera lengua.

Teniendo en cuenta esta situación, desde el punto de vista sociolingüístico, la lengua madre nos identifica, refleja nuestra identidad, nos remite a nuestros orígenes. El proyecto intenta mostrar la diversidad lingüística y cultural a través de las primeras canciones aprendidas en la escuela, muchas veces puede que haya similitudes o diferencias entre el español, guaraní e inglés para que el proceso de enseñanza aprendizaje se produzca de una manera lo más parecida a la adquisición de una primera lengua visitaremos canciones con la misma temática o casi transparentes.

Este proyecto se sustenta en parte en la Reforma Constitucional de 1996 la cual consagró en el artículo 75, inciso 71 *"... Garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural..."* (di Stefano & Pereira: 2013 p. 152). En esta oportunidad, se hará hincapié en el derecho a la identidad y a una educación intercultural, la cual es también promovida en el Diseño Curricular de CABA (DC) el cual establece *"... contribuir a la percepción de un mundo en el que conviven varias lenguas y culturas heterogéneas en diferentes relaciones de poder ..."* (DC: 2001, p. 27). Este último además establece que el docente debe reflexionar sobre su práctica para tomar decisiones sobre la misma y en su contexto (DC: 2001, p. 23), este es un claro ejemplo en el cual se ha tomado en cuenta a la comunidad y la necesidad de concientizarlos sobre sus saberes lingüísticos y correrlos de la posible estigmatización.

Apelaremos a los conocimientos del guaraní y otras canciones tradicionales de las familias para establecer el vínculo con la escuela y consolidarlo día a día. Lo relevante de este proyecto es la inclusión de la diversidad en el aula como promueve el DC, *"la tolerancia hacia la diferencia y la aceptación de lo relativo ... en este sentido hay lenguas - y personas- a las que se sienten más extranjeras que otras ..."* (DC: 2001, pp. 21-22) y así crear conciencia para evitar los estereotipos asociados con hablantes de lenguas diversas al español. Se debe evitar cosificar la lengua, esto implica que no se la separe de los hablantes ya que ellos son los portadores del patrimonio cultural, ellos deben concientizarse de lo que significa hablar su lengua y a lo que los remonta (Hetch: 2010). Cada lengua puede tener un uso diferenciado según su contexto, incluso las variedades de cada lengua.

Como se refiere Klett (2009: p. 129) " … Todas las lenguas atesoran detrás de sí experiencias del hombre y del mundo …" revisitar esas experiencias de la lengua madre (guaraní/español) y la segunda lengua (español/inglés) y trasladarlas al aula de la segunda o posible tercera lengua extranjera, se hace así visible la observación y la capacidad que esta comunidad posee en lo que concierne la adquisición de lenguas tanto el alumnado como las familias en un contexto endolingüe y exolingüe.

El material en guaraní fue producido por la Licenciada María Teresa Ramírez a través del Blog Guaraní Renda sin su ayuda esto no hubiese sido posible. Ella canta ambas canciones "Saco una manito" y la versión en guaraní de Head, Shoulder, Knees and Toes, su traducción libre. Esto también implica el uso de las tecnologías de la comunicación e información (TIC) aplicadas de manera transversal y con un claro propósito educativo

Al día de la fecha el material también será usado por otros maestros curriculares de idioma extranjero o música. También se decidió hacer una visita guiada al barrio inglés vecino a la escuela para concientizar que en su barrio el inglés se pudo haber hablado u oído en algún momento. Buenos Aires es desde tiempos inmemoriales una ciudad multicultural. Esto acompaña al proyecto de grado ya mencionado.

Objetivos

Que los alumnos

- Tomen conciencia de las diversidades lingüísticas y una característica más de nuestra sociedad, en esta instancia, la escuela;
- Tomen conciencia que todas las lenguas tienen el mismo valor y están íntimamente ligadas a la identidad;
- Tengan sus primeros contactos con la lengua extranjera, inglés, de la manera más parecida a su lengua madre o segunda lengua, español, como puede ser el caso de algunos a través de canciones para las rutinas del aula, canciones infantiles tradicionales.

Síntesis

Los mismos objetivos para los alumnos serán parte de los objetivos a comunicar a los participantes, así como los siguientes aspectos en cuanto a la hora de planificar un proyecto:

- Propiciar el uso de un metalenguaje común en la enseñanza de la lengua extranjera y la materna (DC: 2001, p. 27),
- Observar a la comunidad y sus gustos para planificar,
- Trabajar con el maestro de grado dentro del marco el proyecto así el contexto sostiene y acompaña el proyecto de lengua extranjera,
- Usar tic para buscar material, o quien nos pueda apoyar,
- Comunicar a los alumnos cómo se crea un proyecto para involucrarse,
- Socializar el proyecto con otros grados y con los padres.

Conclusiones Preliminares

Dentro de los objetivos a comunicar uno es la importancia de la valoración de las lenguas originarias; en este caso, el guaraní por los docentes y directivos de la escuela. Lo que comenzó como un proyecto para un grado, ahora es transversal en referencia a los grados y turno. Los docentes comenzamos a conectarnos para compartir material; el trabajo en equipo es fundamental para que cada área aporte lo mejor de sí. Éste se torna más viable por el uso de TIC. Este último aspecto es vital para la producción del proyecto el cual será compartido con los participantes y testimonios de los alumnos.

El grado en su totalidad realizó una encuesta cuyo título es *Vos y las clases de inglés*. De manera preliminar, la gran mayoría de los alumnos disfruta de las canciones y bailar en las lenguas

maternas y extranjeras. La gran mayoría acepta el uso del guaraní en el aula de inglés porque lo ven como parte de la clase, parece que lo han naturalizado ya que para algunos es también una manera de usar sus competencias metalingüísticas para explicar al docente y sus otros compañeros cómo pronunciar en guaraní, lo cual sirve para el fin de concientizarlos sobre el conocimiento que ellos tienen y trabajan sobre su autoestima para que muchos la comiencen a fortalecer y otros la sigan fortaleciendo. Así mismo, se contará con la lectura de los resultados más detallados de la encuesta como con testimonios de la docente de grado y miembros de Conducción de la Escuela y de las familias con relación a este proyecto y las consecuencias del mismo.

Referencias bibliográficas

Lic. Mendoza, S (Dir.) (2001) *Diseño Curricular Lenguas Extranjeras Niveles 1, 2, 3 y 4.* Buenos Aires: Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires disponible en http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/curricula/dle_web.pdf [último acceso 30 de julio 2017]

Hetch, Ana (2010) "Vida y conservación de las lenguas", Página 12, Miércoles 17 de noviembre 2010.

Di Stefano, M & Pereira, M.E.; (2013) "Tópicas e ideologías lingüísticas sobre lenguas aborígenes en discursos de la prensa en torno al Bicentenario" en Narvaja de Arnoux, E. y Nothstein, S (eds.) (2013) *Temas de glotopolítica. Integración regional sudamericana y panhispanismo*. Buenos Aires: Biblos pp. 151-189. ISBN 9789876912570.

Klett, E. (2209) "El peso de las representaciones sociales en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras" en: Klett, E. (edit.) *Construyendo la didáctica de las lenguas extranjeras*. Buenos Aires: Araucaria Editora, pp. 117-128.

[4.6]

LENGUA Y CULTURA EN LA CALSE DE IDIOMA ADICIONAL: EL MEDIADOR INTERCULTURAL Y LA MEDIACIÓN DIALÓGICA

Gloria Gil
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC
glorigil@gmail.com

Palabras clave: lengua, cultura, interculturalidad, mediador intercultural, mediación dialógica.

Resumen
Enlos últimos años, el papel de la cultura y su relación com la lengua dentro de la pedagogía de idiomas adicionales ha sido un tema ampliamente debatido por La lingüística aplicada. Varios autores, tales como Byram (1997), Byram, Gribkova y Starkey (2002), Liddicoat y Scarino (2013) y Kramsch (1993, 2005, 2013), proponen que la forma de trabajar com esta relación em La clase es adoptar un enfoque intercultural. En ese enfoque, las interculturalidades mucho más que una comparación de aspectos lingüísticos y culturales de grupos nacionales, es una respuesta a la necesidad de transitar entre lenguas e identidades para comprender y negociar la multiplicidades de modos, géneros, registros y discursos que encontramos en el mundo actual. Este enfoque intercultural, aunque también tenga el objetivo de desarrollar en el alumno La competencia comunicativa, como otros enfoques, no busca que él se transforme en un hablante nativo, sino en un *mediador intercultural*. En este trabajo, basado en mis investigaciones y mis experiencias como profesora de inglés, discuto las características principales de ese *mediador intercultural* y La importancia de La *mediación dialógica* entre El profesor y los alumnos para laco-construcción de la interculturalidad en la pedagogía de idiomas adicionales.

El enfoque interculturalen la pedagogía de lenguas adicionales

El enfoque intercultural dentro de la pedagogía de lenguas adicionales en lugar de tener solamente como objetivo el desarrollo de la competencia comunicativa de los alunos, apunta también a ayudarlos en el proceso de desarrollo de la competencia intercultural. Esa competencia puede definirse a partir de Byram (1997), como constituída por cincocapacidades: ‘savoirs’ (conocimiento del yo y del otro, de la interacción, del individuo y de las sociedades), ‘savoir aprendre/faire’ (capacidad para descubrir o interactuar), 'savoir comprendre' (capacidad para interpretar y relacionar), 'savoir s'engager' (conciencia cultural crítica) y 'savoir être' (actitudes de relativización del yo, descentralización y valoración de los otros).

Además, un enfoque intercultural de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas adicionales puede considerarse como un intento de valorar la cultura local de los alumnos, ayudándolos a adquirir estrategias para la observación sistemática de los aspectos culturales, es decir, ayudándolos a convertirse en "etnógrafos aficionados". Para Byram, Gribkova y Starkey (2002), en la dimensión intercultural de la enseñanza de las lenguas los estudiantes actuan como mediadores en el proceso

intercultural, donde los estereotipos y los prejuicios deben ser evitados. Así, desde una perspectiva intercultural, la enseñanza de un idioma adicional debe proporcionar el compromiso transformacional del alumno mediante la exploración, problematización y rediseño de las fronteras entre el yo y el otro (Liddicoat y Crozet, 2013).

Características principales del mediador intercultural

El objetivo de esta sección es presentar las principales características del mediador intercultural. En primer lugar, el mediador intercultural está siempre usando la lengua que está aprendiendo en contexto tratando de comprender aspectos culturales visibles e invisibles (ERICKSON, 1997) relacionados con ella. Mientras los aspectos visibles son más fáciles de identificar, como tipos de comida y formas de vestir, los aspectos invisibles son aquellos que usamos de forma inconsciente por la fuerza del hábito. Ejemplos de los aspectos invisibles son las reglas que rigen las tomas de turno en la conversación informal y lo que es correcto e incorrecto cuando nos sentamos a comer a la mesa.

Por otro lado, un mediador intercultural desarrolla actitudes de aceptación de las diferencias, evitando estereotipos y prejuicios, o sea, en ese sentido, también evita tener una visión esencialista de la cultura y la lengua. Por lo tanto, él entiende que los grupos culturales y las lenguas no son homogéneos, que no pueden ser reducidos solamente a características nacionales, y que cada lengua-cultura está influenciada por una gama de factores relacionados como, por ejemplo, la edad, el género y el origen regional, étnico y social.

Fundamentalmente, un mediador intercultural es una persona que comprende que las lentes con las que miramos el mundo son las de nuestra(s) cultura(s) (Hall, 1997) y que algunos aspectos lingüísticos como el léxico, la entonación y las reglas pragmáticas tienen una gran influencia en esa mirada. Por lo tanto, él comprende que existen ciertos modos lingüística y culturalmente influenciados de ver el mundo. De esta forma, puede comprender que diferentes grupos de personas puedan tener diferentes normas y expectativas en situaciones comunicativas, y prestar especial atención a los elementos lingüísticos culturalmente marcados, llamados 'puntos críticos' (Agar, 1994) que pueden causar desentendimientos interculturales.

También un mediador intercultural asume una posición crítica en relación a las cuestiones de poder y de hegemonía lingüística y cultural. Esta postura crítica implica, por ejemplo, la posibilidad decompreender un texto o una imagen más allá de su significado superficial para desconstruir las primeras impresiones e ideologías dominantes. En otras palabras, el mediador intercultural comprende que el significado es sociocultural e ideológicamente determinado. Esto también presupone un rechazo a la aceptación pasiva del conocimiento hegemónico. Por ejemplo, alguien que puede ver la dicotomía *hablante nativo/hablante no nativo* desde una perspectiva crítica entiende que su estatus como usuario de uma lengua adicional no debería ser determinado por esas categorías. O alguien que puede mirar a la variación sociolingüística desde una perspectiva crítica sabe que no todas las variedades lingüísticas tienen el mismo estatus y que, en general, reflejan desigualdades e injusticias. Y es ese tipo de postura crítica que permite problematizar y desconstruir las representaciones linguístico-culturales esencialistas.

Finalmente, el mediador intercultural logra usar esa nueva lengua para expresarse y construir su identidad de forma creativa, posibilitando su propio empoderamiento. A partir de la premisa de que las diferentes lenguas (la materna y la adicional) son complementarias y no conflictivas, él puede dar valor a las influencias de una sobre otra para crear y expresar su propia voz, es decir, su punto de vista (Canagajarah, 2011, p.1).

La interculturalidad como mediación dialógica

Es importante resaltar que la interculturalidad en el aula es um processo construído en la mediación dialógica entre el profesor y los alumnos (Gil, 2016). En cada momento, dependiendo de los asuntos, de las negociaciones de significado y de las voces que circulan, es posible crear esa interculturalidad en la interacción. Según Kramsch (1993), ese es el *tercer espacio*, donde no se entiende a la cultura como un objeto a ser aprehendido, sino como un proceso interpersonal para comprender al otro. Por lo tanto, un mediador intercultural puede ser definido como alguien que tiene la capacidad general de comprender la alteridad y estar atento a sus propios valores y perspectivas.

En ese sentido, Cortazzi y Jin (1999) sugieren que el aprendizaje en el aula puede ser visto como un proceso de diálogo "en que los alumnos negocian significados e identidades con el profesor, con los otros alumnos y con autor de los libros de texto y otros materiales "(p. 210) [traducción mía]. Y esos autores también sugieren que esa negociación es "mediada en el aula por un profesor que gestiona la forma en que los alumnos ven la cultura [...]. Los profesores median no sólo los contenidos culturales de los alumnos, sino también las formas en que se ven a sí mismos. (Cortazziy Jin, 1999, p. 210) [traducción mía]

Por lo tanto, los estudiantes en la mediación intercultural através de la negociación de significados pueden construir múltiples interpretaciones posibles de su(s) cultura(s) y de la(s) de los otros. Si eso sucede, el ambiente de la clase se convierte en ‘multivocal’ (Bakhtin, 1984), es decir, una convergencia dialógica de múltiples perspectivas y entendimientos. De esa forma, en el diálogo intercultural los profesores y alumnos aportan a la clase diferentes conocimientos, experiencias, historias, lenguajes y culturas, e interactúan a través de ellos utilizando las oportunidades de aprendizaje que se les ofrecen (Gil, 2016). La realidade multivocal del aula permite desarrollar aprendizaje e interpretación en las interacciones en las cuales se relacionany se crean nuevos puntos de vista (Liddicoat & Scarino, 2013).

Palabras finales

En este texto, argumento que a partir del enfoque intercultural es posible modificar los objetivos del aprendizaje de una lengua adicional, que ya no son la perfección lingüística y la clonación cultural, sino el desarrollo del mediador intercultural a través de la interacción dialógica del aula. Para ello sugiero que en ese contexto se busque:

- Dar voz al alumno;
- Reconocer las diferencias sin estereotipar;
- Comprender los conflictos;

- Reconocer las ideologías veladas;
- Comprender y aceptar la existencia de puntos de vista diferentes.

Complementado, señalo como los diálogos interculturales dan lugar a oportunidades para que los profesores construyan con los alumnos ese tercer espacio, un lugar de descentralización y transformación potencial de la identidad del estudiante. Em ese sentido, Paraquett (2009) sugiere que, de esa forma, aprender lenguas extranjeras pasó a ser una oportunidad de crecimiento, de reflexión, de auto-conocimiento, de autocrítica. Conocerlo que es diferente para conocerme. Y, cuando me conozco, cuando me reconozco en El discurso ajeno, puedo emprender cambios que me permitan formar parte de lo colectivo... (p. 6)

Para finalizar, lo invito a usted, lector, a leer el poema de Eduardo Galeano abajo, que muestra a través de sus imágenes diferentes puntos de vista, ilustrando así, muy vívidamente, la capacidad humana de descentralización fundamental en los procesos de interculturalidad.

Puntos de vista

Desde el punto de vista del búho, del murciélago, del bohemio
y del ladrón, el crepúsculo es la hora del desayuno.
La lluvia es una maldición para el turista y una buena noticia
para el campesino.
Desde el punto de vista del nativo, el pintoresco es el turista.
Desde el punto de vista de los indios de las islas del mar
Caribe, Cristóbal Colón, con su sombrero de plumas y su capa de
terciopelo rojo, era un papagayo de dimensiones jamás vistas.

(Eduardo Galeano, *Patas arriba: la escuela del mundo al revés*)

Referencias bibliográficas

Agar, M. (1994). The intercultural frame. *International Journal of Intercultural Relations*, *18*/2, 221-237.

Bakhtin, M. M. (1984). *Problems of Dostoevsky's poetics*.Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.

Byram, M. (1997). *Teaching and assessing interculturalcommunicative competence*. Clevedon, UK: MultilíngualMatters.

Byram, M., Gribkova, B., y Starkey, H. (2002). *Developingthe intercultural dimension in language teaching: a practicalintroduction for teachers*. Strarbourg, FR: The Council ofEurope.

Canagarajah, S. (2011). Translanguaging in the classroom: emerging Issues for research and pedagogy. *Applied Linguistics Review*, *2*, 1-28.

Cortazzi, M., y Jin, L. (1999). Cultural mirrors: materials and methods in the EFL classroom.En E. Hinkel(Ed.), *Culture in second language teaching and learning* (pp.

196-219). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
Erickson, F. (1997). Culture in Society and Educational Practices.En Banks, J. y Banks, C. A. (Eds.) *Multicultural Education – Issues and Perspectives*(pp. 30-60).Boston: Allyn and Bacon.
Galeano, E. (1998). *Patas arriba: la escuela del mundo al revés*. Siglo XXI.
Gil, G. (2016). Third places and the interactive construction of interculturality in the foreign/additional language classroom.*Acta Scientiarum: Language and Culture. 38*/4, 337-346.
Hall, S. (1997). *Representation: cultural representations and signifying practices*. London: Sage.
Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford, UK: Oxford University Press.
Kramsch, C. (2005). Post 9/11: Foreign languages betweenknowledge and power. *Applied Linguistics, 26*/4, 545-567.
Kramsch, C. (2013). Culture in foreign language teaching. *Iranian Journal of Language Teaching Research, 1*/1, 57-78.
Liddicoat, A., y Scarino, A. (2013). *Intercultural language teaching and learning*. New York, NY: Wiley and Sons.
Paraquett, M. (2009). Lingüística Aplicada, inclusión social y aprendizaje de español en el contexto latino americano. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, *6*/3, 1-23.

[4.7]

LA MIRADA GENERACIONAL EN LA DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS: UN DESAFÍO, DOS PECULIARIDADES, TRES ESTRATEGIAS

Silvia Andrea Breiburd
Investigador independiente
silviabre@hotmail.com

Palabras clave: diversidad generacional - consenso- conflicto – diferenciación – identidad

Resumen

'La Mirada Generacional en la Didáctica de las Lenguas: un Desafío, dos Peculiaridades, tres Estrategias' plantea la necesidad de contemplar una forma de diversidad, la generacional, que se presenta en toda esfera social y que se evidencia marcadamente en la escolar, en especial en las áreas de comunicación y enseñanza de las lenguas.

Esta ponencia lleva a los participantes a conocer los postulados fundamentales de la teoría de las generaciones de Karl Mannheim con sus subsiguientes adaptaciones, actualizaciones y limitaciones. Se indicarán las características distintivas de cada grupo y la utilidad de su conocimiento para explicar la cultura institucional escolar, las situaciones áulicas y los procesos de aprendizaje. Se abordará, asimismo, la prevención de *puntos de fricción* provenientes de la interpretación de la realidad que cada cohorte realiza conforme su *mentalidad generacional*.

Los participantes serán invitados a reflexionar a través de una presentación dinámica e interactiva sobre *la utilidad de la interpretación generacional frente al cambio de paradigma pedagógico y* contarán, como corolario, con tres estrategias simples de aplicación práctica para planificar actividades y proyectos, generar acuerdos pedagógicos, evitar conflictos de naturaleza generacional o tomar decisiones de la más variada índole.

"So much of what is going on in our lives is seen through our own generational lens"[43]
Lancaster &Stillman (2002)

Aplicando la mirada generacional a la enseñanza de las lenguas en el siglo XXI

La ley 26206/06, sancionada y promulgada hace más de una década, al comienzo del nuevo milenio, fue el puntapié inicial hacia el cambio de paradigma educativo. Su convocatoria a la integración y a la diferenciación del alumnado, como consecuencia del paso de un modelo homogeneizador decimonónico al heterogeneizador del siglo XXI, es clara y contundente. Este texto legal propuso así nuevos retos dentro del campo de la didáctica de las lenguas y generó,

[43] 'Mucho de lo que sucede en nuestras vidas es percibido a través de nuestra lente generacional'. La traducción es de la autora.

indirectamente, un espacio para contemplar e incluir una 'nueva' forma de diversidad que se visibiliza muy particularmente en el ámbito escolar: la generacional.

En efecto, las escuelas se caracterizan por ser, en su esencia, un ámbito pluri-generacional. Esa diversidad intrínseca resulta agravadaaúnmás por el comando legal queconvocaa 'las organizaciones sociales y las familias' (art. 4 ley 26.206) como partícipes necesarios en la responsabilidad de garantizar a cada alumno su derecho constitucional a la educación. De ahí el valor de los postulados que se desarrollarán y que apuntan a generar una mirada más empática entre todos los actores involucrados en llevar a buen puerto al proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas.

Remontarnos al origen de la teoría de las generaciones nos retrotrae a las primeras décadas del siglo XX cuando un sociólogo húngaro, Karl Mannheim, postuló en sus 'Ensayos sobre la Sociología del Conocimiento' que, en cada época, existen en las instituciones sociales diferentes grupos que 'son moldeados en forma única por su propio contexto socio-histórico'. Introducía así el concepto de personalidad colectiva o *generación*; noción que fuera definida tambiénpor José Ortega y Gasset como como 'un nuevo cuerpo social íntegro' (1923) que sucedía a otros, a la vez que coexistía y se superponía parcialmente con ellos. Actualmente, una definición exhaustiva es la de Tolbize (2008) quien propugna que una generación es 'un cuerpo social identificable que comparte años de nacimiento, edad, ubicación y hechos de vida significativos en momentos críticos de su desarrollo'[44]

Bajo esta concepción, cada conjunto de individuos que comparte un momento socio-histórico en el que son moldeados en su infancia y adolescencia (especialmente en el momento de transición hacia la vida adulta) por hechos significativos como ser descubrimientos, revoluciones o catástrofes, por ejemplo, va a desarrollar 'distintivo sentido del yo '(Strauss &Howe, 1991) o un 'e*thos* que los hace sentirse próximos' (Martin, 2008). Así los individuos que la componen desarrollan una mentalidad generacional o 'forma de entender, interpretar y valorar el mundo' (Molinari, 2013) que actúa como filtro en su manera de percibir la realidad e implica 'similar actitud, ambición y sinergia (Lovely, 2005) que pueden determinar preferencias respecto a las formas de comunicarse, enseñar, aprender y que, a su vez, pueden suscitar puntos de conflicto[45]respecto a nociones como la lealtad, el compromiso y el respeto, entre otras.

En la evolución conceptual sobre las características de personalidades generacionales en las instituciones, claramente se pueden identificar tres etapas de construcción teórica. La inicial, que apuntó a **identificar** y consolidar el concepto. Este primer momento intelectual fue sucedido por otro donde el énfasis se puso en los tipos generacionales focalizando en el **conflicto** que las diferentes miradas originaban y, finalmente, con el advenimiento de las nuevas tecnologías de la información, la etapa actual, donde el análisis se centra en la **brecha** generacional emergente en las diferentes instituciones sociales: familia, escuela y trabajo a raíz de la diversidad de identidades colectivas coexistentes. Comprender la naturaleza y alcance de la brecha entre estructuras curriculares tradicionalistas y las diferentes generaciones de alumnos podría ayudar a

[44] La traducción es de la autora

[45] 'Clashpoints' (Lancaster &Stillman, 2002) o 'sticking points' (Shaw, 2013)

zanjarla a través de metodologías más 'generacionalmente' efectivas, entendiendo que hay variables generacionales que afectan la performance individual y deben ser contempladas en busca de mejorar los procesos de enseñanza- aprendizaje.

Por último, si bien no hay concordancia absoluta respecto a la denominación de las generaciones[46] o los periodos que comprenden con exactitud (Lancaster &Stillman 2002; Behrstock&Clifford, 2009; Tolbize, 2008; Lovely, 2007; Molinari, 2013; Shaw, 2013; Edge, 2014, Abrams&von Frank, 2014 entre otros), toda la doctrina reconoce idénticos tipos generacionales a los que les atribuye similares características colectivas. Es por eso que, siguiendo a Behrstock&Clifford (2009) en el ámbito educativo podemos identificar a los Tradicionalistas o nacidos antes de 1945 que forjaron la institución escolar tal cual la conocemos hoy (pese a que en su mayoría se han retirado), a los BabyBoomers o nacidos entre 1946 y 1964 (también en proceso de retiro); a la generación X que comprende a los nacidos entre 1965 y 1976; a la generación Y, también conocida como Millennial, compuesta por individuos nacidos entre 1977 y 1995 y finalmente, la generación Z, Tweeners o Igen[47], que puebla actualmente las aulas primarias, secundarias y universitarias y que incluso ya comienza a tomar sus primeros puestos de trabajo.

La interpretación generacional podría contribuir a mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje al potenciar fortalezas y balancear dificultades grupales, siempre que se contemple que la pertenencia a determinada generación es un nombre y no una etiqueta (Stillman&Stillman, 2017) que no resulta predictiva del comportamiento individual (Shaw, 2013). Más aun, puede suceder que algunos individuos no se identifiquen con su generación o lo hagan con más de una como los llamados *'cuspers'*[48] que, al nacer en el vértice de dos generaciones, terminan compartiendo características de ambas (Lancaster y Stillman, 2002). Un ejemplo serían los Xennials o nacidos entre 1977 y 1983 aproximadamente y de reciente tipificación doctrinaria.

La descripción detallada de los tipos generacionales, sus eventos determinantes y características distintivas incluyendo preferencias y motivaciones claramente excede este trabajo. No obstante, resulta interesante destacar la trascendencia de su impacto en el ámbito escolar con algunos ejemplos a modo meramente enunciativo. En efecto, la mentalidad generacional tradicionalista se evidencia en el culto al orden, a la disciplina y las jerarquías claras y escalonadas en una estructura de tipo verticalista de corte similar al ámbito militar, donde se verifican liderazgos individuales fuertes, con énfasis en la gradualidad y control del tiempo y del espacio a través de rutinas que afianzan la pertenencia.

La impronta Baby Boomer se deja ver, entre otros aspectos, en el aspecto formal-registral de la tarea docente y en el interés por documentar lo que sucede en las aulas en forma objetiva y estandarizada bajo una mirada meritocrática. La mentalidad generacional X y en modo incipiente la Y se verifican en los vínculos familia–escuela por ser estas las generaciones mayormente

[46]Los nombres de las generaciones en este artículo y sus respectivos cortes temporales corresponden a los usados por Behrstock y Clifford's (2009) en sus investigaciones en educación. Dicho criterio fue replicado por otros autores en el área como, por ejemplo, Fox et al, (2014).

[47]Igen o Internet Generation

[48]Cuspers en la denominación de Lancaster &Stillman, 2002

dominantes entre esos actores. Por último, es el alumnado Z, compuesto de nativos digitales, quien termina cerrando este diverso caleidoscopio generacional con su modo de adquirir conocimiento que resulta marcadamente diferente al de las generaciones precedentes.

Se propone así a los educadores, tres aspectos fundamentales en los que la mirada generacional podría realizar un valioso aporte. Primeramente, se plantea un desafío: transformarse en intérprete generacional. Seguidamente se focaliza el análisis en dos peculiaridades que hacen a la esencia de este nuevo ángulo de percepción de la realidad: la multiplicidad de generaciones coexistentes y el impacto de la generación Z. Finalmente se propone tres estrategias para implementar en las instituciones educativas, en busca de aprendizajes efectivos en el área de las lenguas.

Concretamente el desafío de interpretar generacionalmente a los actores escolares implica poder indagar el por qué detrás del que. Vale decir, entender la identidad generacional en su complejidad y poder trascender la conducta evidente para indagar en percepciones, sentimientos colectivos y motivaciones profundamente anclados en los eventos socio-históricos que le dieron origen. De este modo, se alcanza una nueva dimensión en la comprensión de las conductas de padres, alumnos o docentes.

Entre las peculiaridades, corresponde destacar que las instituciones educativas son el ámbito laboral generacionalmente más diverso (Breiburd, 2016). Esta afirmación se sustenta en entender que la organización escolar se construye conforme la mentalidad de una generación que, si bien no está activa como fuerza de trabajo, ha dejado su legado en la estructura escolar prolongando su influencia. Su presencia latente contribuye a ampliar la brecha existente con los deseos y motivaciones de las generaciones más jóvenes y los objetivos pedagógicos que se le plantean.

Otra peculiaridad es que los centros de escolarización, además de compartir con otras organizaciones las generaciones BabyBoomer, X e Y, son mayormente poblados por individuos correspondientes a la generación Z y a una nueva cohorte en formación (aun sin acuerdo académico en su denominación). De ahí la necesidad de desarrollar habilidades que favorezcan acuerdos pedagógicos entre todos los participantes, más allá de su estatus o rol.

Entre las tres estrategias que se proponen para favorecer el cambio hacia prácticas pedagógicas diferenciadas y hacia una cultura institucional generacionalmente inclusiva: se sugiere así trazar el mapa generacional, realizar un pronóstico generacional previo a la toma de decisiones y educar en la empatía inter-generacional.

Un mapa generacional es una representación en porcentajes que identifica la composición generacional de un equipo de trabajo para entender la mentalidad predominante y su impacto (Molinari, 2013). Así, en clases multigeneracionales se podría optar por acomodar las elecciones metodológicas a las preferencias o necesidades de la mentalidad colectiva dominante (por ejemplo, en cuanto estructura de una reunión, modos de implementar capacitaciones, etc.).

Otra estrategia, directamente vinculada a la anterior, es realizar un pronóstico generacional. Esto implica analizar un curso de acción previendo el impacto que las medidas a tomar o las actividades a realizar tendrán en los receptores conforme sus personalidades generacionales. Se busca así seleccionar las actividades que involucren distintas modalidades, tiempos o materiales tratando de responder a las preferencias generacionales o prevenir conflictos de ese tipo.

Finalmente, la estrategia de 'educar en la empatía inter-generacional' ayuda a los miembros de una comunidad, cualesquiera sean sus roles (docentes, alumnos, padres, etc.) a interpretar la realidad en forma empática con la posible personalidad colectiva del otro. La empatía generacional permite decodificar interpretaciones diferentes de fenómenos y dificultades compartidos, previniendo así conflictos vinculares y favoreciendo la formación de equipos de trabajos generacionalmente diversos donde se busca neutralizar las debilidades y maximizar el potencial de cada cohorte.

A modo de conclusión:

"A medida que la humanidad se vuelve más numerosa e interrelacionada, vivir respetando la diversidad no es una mera elección ética. Es un imperativo práctico."

Sir Ken Robinson (2015)

La teoría de las generaciones viene a hacer una importante contribución al ámbito de la educación. Su aplicación al contexto educativo actual provee respuestas teóricas y alternativas prácticas de suma utilidad para enfrentar el complejo fenómeno de cambio de paradigma que se experimenta en las instituciones hoy.

En definitiva, inclusión y diferenciación no son más que dos caras de una misma moneda que marca el rumbo al que debemos apuntar en la enseñanza de las lenguas. De ahí la relevancia del aporte generacional al campo educativo, en tiempos donde lo permanente es el cambio y donde el respeto a 'lo pluri-' se torna 'uni-'direccional como objetivo.

Referencias bibliográficas

Abrams J. & von Frank, V. (2014) Multigenerational Workplace: Communicate, Collaborate, and Create Community Thousand Oaks, CA: Corwin

Behrstock, E. & Clifford, M. (2009) '*Leading Gen Y teachers: Emerging strategies for school leaders'*. Disponible en: https://goo.gl/q1e49n [accedido junio 2016]

Breiburd, S. (2016). *'El liderazgo generacional en la escuela'* en Durand, J.; Corengia, A.; Daura, Florencia (Directores) y Urrutia, M. (Coordinadora), 'Aprender a enseñar: el desafío de la formación docente inicial y continua', 1 ed. Teseopress, colección Austral educacion [online] Disponible en https://goo.gl/xcmzgQ[Accedido 15 Mar. 2017]

Coggshall, J. G., Ott, A., Behrstock, E., & Lasagna, M. (2009). *'Retaining teacher talent: The view from Generation Y'*. Naperville, IL & Washington, DC: Learning Point Associates & Public Agenda; Hill, Jeffrey, McWalters, Paliokas, Seagren, &Stumbo.Disponible en: http://goo.gl/gWVqn4[accedido junio 2016]

Deal J. (2007). *Retiring the Generation Gap: How Employees Young and Old Can Find Common Ground Center For Creative Leadership*. San Francisco: John Wiley & Sons Inc. Jossey-Bass.

Edge, K. (2014) 'A review of the empirical generations at work research: implications for school leaders and future research'. *School Leadership and Management*, nº 2, vol. 34.Disponibleen: http://goo.gl/40eIAt [accedido mayo 2016]

Fox A., et al (2014) *'Cross-Generational Differences: Benefits and Challenges among Teaching Professionals'*. The Texas Forum of Teacher Education, vol. 4 pp. 42-62. Disponibleen: https://goo.gl/FfYm5Q[accedidojunio 2016]

Lancaster L. and Stillman, D. (2002). *When Generations Collide: Who They Are. Why They Clash. How to solve the Generational Puzzle at Work.* Collins Mobipocket Reader. NY: Harper Collins

Lovely, S. (2005). *'Creating synergy in the schoolhouse: changing dynamics among peer cohorts will drive the work of school systems'*.School Administrator, nº 8, vol.62, p. 30, septiembre 2005. Disponible en: http://goo.gl/DxP5pk [accedido 7 Junio 2016]

Lovely, S. &Buffum, A. (2007). *Generations at School: Building an Age-Friendly Learning Community*. California: Corwin Press.

Mannheim, K. (1952).*'The Problem of Generations'* Essays on the sociology of Knowledge. London: Routledge&Kegan. Disponible en: https://goo.gl/7O7cr3[accedido mayo 2016]

Martin, M. (2008). *'La Teoría de las generaciones de Ortega y Gasset: una lectura del siglo XXI'* .Tiempo y Espacio, año 17, vol. 20, pp. 98-110. Disponible en http://goo.gl/uotNCz [accedido mayo 2016]

Molinari, P. (2013). *Turbulencia Generacional* (3ra edición). Bs Aires Temas Grupo Editorial
Ortega y Gasset, J. (1983). *El tema de nuestro tiempo.* Revista de Occidente. Madrid: Alianza Editorial.

Shaw, H. (2013). *Sticking Points: How to Get 4 Generations Working Together in the 12 Places They Come Apart*, IL.: Tyndale House Publishers

Strauss, W. & Howe, N. (1991). *Generations: The History of America's Future. 1584 to 2069.* New York: Harper Perennial

Tolbize, A. (2008) *'Generational differences in the workplace'*. Research and Training Center on Community Living, University of Minnesota. Disponible en: http://goo.gl/zNHxQG [accedido junio 2016]

Zemke, R., Raines, C., &Filipczak, B. (2000). *Generations at Work: Managing the Clash of Veterans, Boomers, Xers, and Nexters in your workplace.*New York, NY: AMA Publications.

[4.8]

EL CASO DE LOS ALUMNOS INGRESANTES A LAS CARRERAS DE INGLÉS (UNLP) EN EL MARCO DE LA MATERIA INTRODUCCIÓN A LA LENGUA INGLESA

Graciela Baum

Universidad Nacional de La Plata

gracielabaum@gmail.com

gbaum@fahce.unlp.edu.ar

Palabras clave: acceso, pedagogía emancipatoria, decolonización, insumo didáctico, lengua "*otra*"

Resumen

En el marco de un enfoque bio-ecológico, entendemos que la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas instaura una mirada anidada, en la que los diversos sistemas (Bronfenbrenner, 2005) se inter-alojan y producen modelos explicativos orgánicos, sustentables e impactados multifactorialmente que revelan discursos y prácticas ideológicos, socio-históricos, institucionales, y comunitarios. En este contexto, los diversos modos de conocer y de conocimiento**s** deben encontrar su espacio de posibilidad ontológica y filosófica para expresarse desde perspectivas semióticas, perceptuales y corporales. Hablamos entonces de conocimientos escolásticos, vividos, encarnados y producidos desde subjetividades dinámicas, académicas, biográficas, de praxis constitutiva y de cultura popular. Nos proponemos en el marco de la Materia **Introducción a la lengua inglesa** (**ILI** de aquí en más), poner en diálogo la relevancia sociocultural implicada en la enseñanza situada de la lengua desde saberes que genealógicamente se inscriben en la identidad del alumno y constituyen su sentido histórico. Entendemos con Miguel Cortez (2012) que la democratización de la historia local reduce las brechas generacionales y genera contenidos que se expresan en nuevos conocimientos emancipatorios y en términos que reformulan los modos en que estos conocimientos emancipatorios se producen. En este contexto, los materiales de enseñanza de la lengua se instancian como artefactos culturales para promover aprendizajes, como instrumentos para develar y de-colonizar discursos hegemónicos y como objetos de estudio en sí mismos.

Introducción

La materia ILI puede concebirse como un espacio -con identidad y entidad propia-de formación e interlocución entre la Escuela Secundaria y la Universidad –y sus correspondientes culturas. Partimos entonces de tres configuraciones académicas particulares puestas en relación, a saber.

a. Una configuración académica de partida: la Escuela Secundaria
b. Una configuración académica de llegada o meta: la Universidad
c. Una configuración académica intermedia con características de **a** y **b** y propias: la Materia Introducción a la Lengua Inglesa

El alumno egresante de la Escuela Secundaria está evolutivamente cursando su adolescencia lo cual nos permite definirlo genotípica, fenotípica y socioculturalmente en términos de sus estructuras cognitivas, sus sistemas afectivos y sus procesos de socialización.Esto implica la creciente capacidad de operaciones de pensamiento estratégico, racional, autodeterminado y crítico.

En relación a **(b) -universidad-** el alumno ingresante porta los rasgos cognitivo-evolutivos de su rol anterior pero inicia un recorrido donde el desarrollo de la función simbólica y el uso de artefactos semióticos secundarios deberán adaptarse al nuevo contexto. Sin embargo, la heterogeneidad inherente a biografías escolares diversas y modos dispares de aprender, definen el capital intelectual de cada estudiante y demandan un abordaje diferenciado.En el caso particular de las Carreras de Inglés existe una especificidad que desarrollamos en relación a **(c) –ILI-**en tanto:

1. A la *heterogeneidad natural* derivada de la diversidad de los contextos de procedencia del colectivo del alumnado y a los recorridos académicos personales, se asocia una *heterogeneidad adquirida* derivada de entornos físicos y/o simbólicos diferenciables de los de las instituciones escolares. Esta segunda forma de heterogeneidad se define y es definida por el conocimiento previo específico en el ámbito de la lengua "*otra*", conque el alumno se posiciona como ingresante.Este fenómeno singular evidencia la necesidad de un instrumento para acercarse a tal *diversidad inicial* de modo que se garanticen las condiciones de accesibilidad a y permanencia en el sistema, en consonancia con el objetivo de orden superior de genuina transversalización y democratización del derecho a la educación en todos sus niveles.
2. A las demandas y desafíos contextuales se agrega la dificultad de pensar la lengua "*otra*" polivalentemente, esto es,

- Como medio de instrucción: vehículo para la apropiación del cuerpo de nociones y conceptos durante la enseñanza.
- Como andamio para la construcción de nuevos conocimientos *ligados a* ella o *sobre* ella.
- Como fin en sí misma, dada la especificidad disciplinar.
- Como constructo identitario y socio-cultural y lugar de agencialidad discursiva del sujeto y del sujeto-alumno desde una perspectiva situada.

Es preciso generar un instrumento específico que responda a las condiciones iniciales referidas y funcione como sistema de contención pedagógico del alumnado y como mecanismo de andamiaje instruccional.
En tanto sistema de contención, tal instrumento porta los rasgos necesarios ya que es de carácter anual, se sustancia en una modalidad eminentemente práctica, se compone de una planta docente lo suficientemente numerosa (14 profesores) como para atender a la heterogeneidad inicial antes mencionada y habilita un recorrido amplio en el rango de niveles de proficiencia. En tanto mecanismo de andamiaje instruccional, se operativiza a través de la producción de insumos didácticos *ad hoc*.

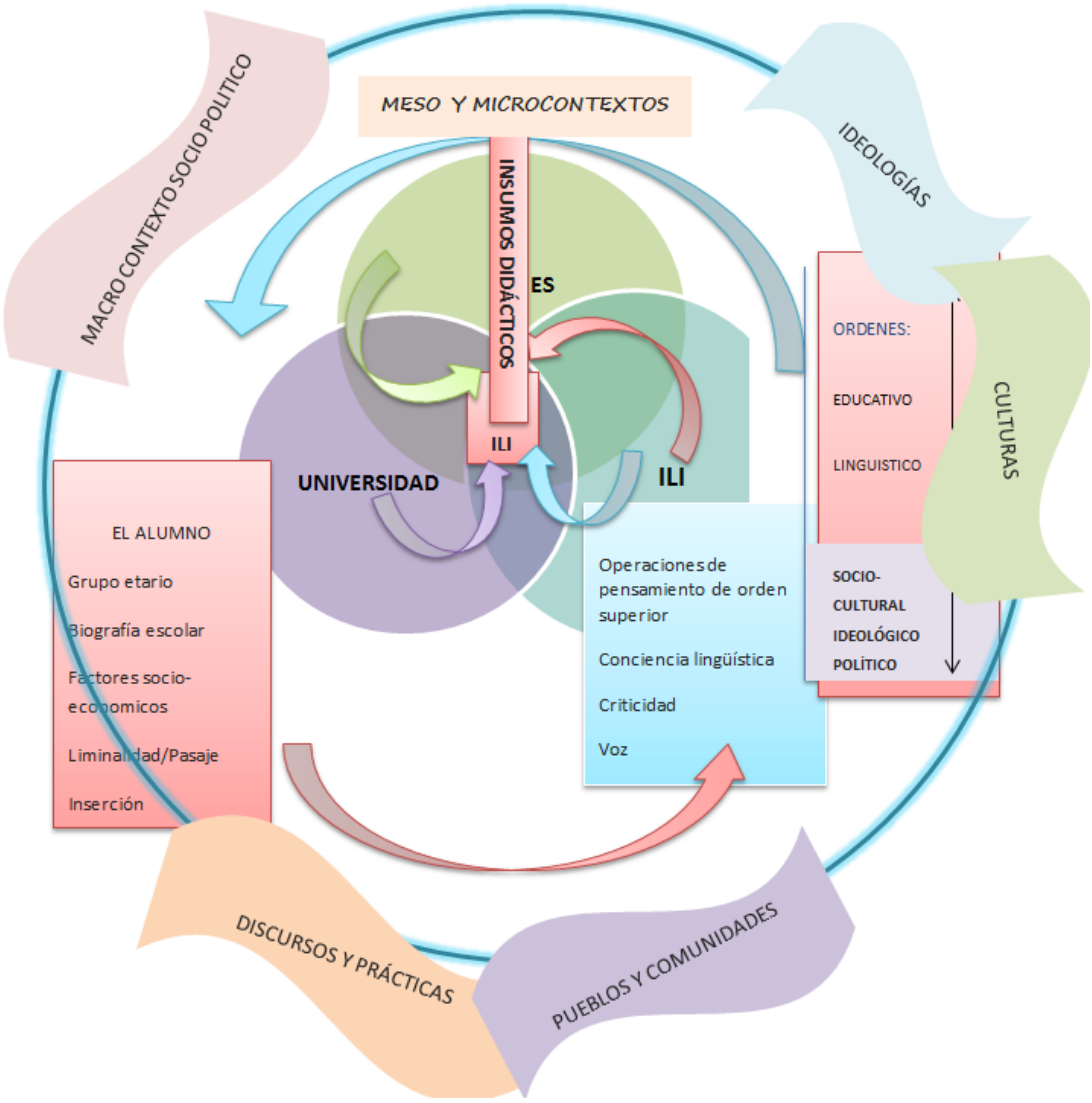
Marco teórico y desarrollo
Entendemos que la Materia ILIse encuentra atravesada por al menos dos líneas de reflexión teórica: una educacional –que reviste carácter bidimensional: pedagógico y disciplinar- y otra lingüística.

❖ En el ámbito pedagógico la vertiente teórica retoma el socio constructivismo de cuño vigotskiano. Esto implica la construcción intersubjetiva de los saberes y su posterior interiorización. En línea con esta postura adherimos a una ecología educacional en tanto jerarquía de ecosistemas anidados (Bronfenbrenner en Van Lier, 2000, 2004): microsistema (clase), mesosistema (institución), exosistema (comunidad), macrosistema (estratos contextuales externos y prácticas históricas e ideológicas), cronosistema (época socio-histórica), y globosistema (impactos y cambios a nivel global) en el marco Persona, Proceso, Contexto y Tiempo (PPCT).
En este entramado, las claves para la formación se montan en la noción de **relevancia socio-cultural** en tanto plataforma impactada por la doble significación de base de trabajo y de conjunto de principios éticos. Entendemos así con Miguel Cortez (Barrio Pueblo Nuevo, Venezuela) que resulta esencial,para instanciar dicha relevancia socio-cultural, la democratización de la historia en tanto la centralidad de la historia local permite abreviar las brechas generacionales.
Nos proponemos incorporar las concepciones de educación popular y de conocimiento**s**–plurales- dada la necesidad de producir desde las bases -como lo expone Mignolo (2009)- contenidos que se expresen en nuevos conocimientos emancipatorios y términos que reformulen los modos en que estos conocimientos emancipatorios se producen. De este modo el foco se desplaza hacia los **sujetos** de construcción de conocimientos a fin de superar la política epistemológica de la colonialidad capitalista. Esto es, la palabra divorciada del mundo que produce un tipo de conocimiento escrito, conceptual, abstracto, individual, frecuentemente masculinizado, occidentalizado e imbuido de determinados contenidos. Es interés de la cátedra ILI aportar a la construcción de conocimientos que permitan subvertir órdenes de discurso y prácticas sociales prevalentes instalando un paradigma latinoamericano de apropiación desde los márgenes socioculturales en que los sujetos puedan desplegar sus conocimientos plurales: académicos, afectivos, encarnados, vividos. Vivos.

❖ En el ámbito disciplinar adherimos a las Pedagogías críticas que definen sujetos de aprendizaje de la lengua extranjera no sujetados sino críticos, reflexivos y autónomos (Kumaravadivelu, 2003, 2006, 2008); a las pedagogías emancipatorias que reponen ideas originadas en la cultura popular y en los movimientos sociales (Motta y Cole, 2013); a las pedagogías basadas en los géneros discursivos(Devitt, 2009); al marco multiestratégico (Kumaravadivelu, 2003) que establece las coordenadas de particularidad, practicidad y posibilidad y al aprendizaje basado en tareas,contenido y estrategias.
Dada nuestra raigambre académica, portamos líneas de reflexión lingüística de cuño funcionalista/socio-etno-pragmático (Halliday, 1989, 1994; Hasan, 1984, 1989; Huffman, 2017).

El siguiente constructo explica y resume la matriz teórica que subyace a la materia:

INTRODUCCION A LA LENGUA INGLESA (ILI)



La Materia ILI se plantea como objetivos generales:

a. Constituirse en un espacio articulatorio genuino entre la Escuela Secundaria y la Universidad.
b. Constituirse en un espacio formativo e instruccional con rasgos propios que atienda las necesidades específicas de la población ingresante.
c. (Re)Establecer en los alumnos relaciones significativas entre estrategias de estudio y su rol en la actividad académica en sentido amplio.
d. Ajustar variables curriculares, contextuales e intrasubjetivas para promover aprendizajes significativos.

La Materia ILI se plantea como objetivos específicos:

a. Afianzar , expandir y enriquecer el repertorio activo de lengua en uso de los alumnos
b. Activar esquemas de conocimientos previos y andamiar la construcción de nuevos conocimientos en relación a la comprensión y producción textual de discurso escrito y oral y la aplicación de estrategias y microhabilidades.
c. Ofrecer instancias intersubjetivas de generación de conciencia lingüísticas.

A fin de enmarcar metodológicamente la Materia ILI ajustamos los términos de la tríada pedagógica según los roles de los actores intervinientes:

El *Docente* retiene sus roles de facilitador y guía pero porta una mayor intervención didáctica manifestada en términos de una mayor presencialidad y seguimiento. La devolución correctiva es de suma relevancia en cada etapa pero debe gestionarse de modos constructivos.

El *Alumno* porta un rol sumamente activo, y participa en el hetero-andamiaje entre pares en función de la construcción intersubjetiva de los conocimientos.

Los *Materiales* cobran singular relevancia en el dictado de la Materia ILI y son el resultado de procesos de selección, intervención y diseño por parte del equipo docente, con lo cual son referidos como insumos didácticos *ad hoc*.

La metodología de clase implica habilitar el tratamiento del material en el estilo que cada docente porte aunque creemos razonable trazar algunas coordenadas procedimentales de modo de disciplinar un posible eclecticismo metodológico.

Cada tarea reviste un tratamiento singular, al igual que cada secuencia didáctica (pre tarea, tarea central, post tarea) con su respectiva integración. La unidad didáctica consta de un número de secuencias cuyo contenido, orden y estilo no son aleatorios y le confieren su carácter unitario, orgánico y funcional. En este sentido el material se constituye procedimentalmente según parámetros de:

- Gradación: se refiere a la forma en que se aborda la complejidad definida en términos de dificultad gramatical, densidad léxica y carga informacional.
- Secuenciación: responde al principio de dependencia entre tareas.
- Integración: alude al carácter recursivo de los materiales.

▪ Evaluación en proceso: da cuenta de la actuación del alumno pero no arroja un correlato numérico.

Conclusión

A modo de conclusión, entendemos el aporte de la MateriaILI como parte de las políticas de andamiaje de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP para garantizar el acceso y la permanencia de los alumnos ingresantes a la universidad pública.En este contexto, creemos en el valor de materiales didácticos y pedagógías críticas cuya relevancia socio-cultural interpele a los alumnos de modos sensibles, ostensibles y –en este sentido- memorables, transferibles y contextualmente pertinentes para su vida como sujetos soicales, cívicos y académicos.

Referencias bibliográficas

Baum, G. (2008) Inglés, adolescencia y escuela secundaria *Quaderns Digitals* http://www.quadernsdigitals.net/index.php. Nº 52.

Baum, G. (2016) Problemáticas y reflexiones en torno a los materiales de enseñanza de inglés lengua extranjera. Ponencia presentada en las III Jornadas de Formación Docente y I Jornadas sobre las Prácticas de Enseñanza en la Formación Docente. Universidad Nacional de Quilmes. Septiembre, 2016.

Bronfenbrenner, U. (Ed.)(2005) *Making Human Beings Human: Bioecological Perspectives on Human Development.* USA: Sage Publications. (pp. ix-xx / 3-15).

Devitt, A. (2009) *Teaching critical genre awareness*. *Genre in a changing world*. 337-351. Ed. Charles Bazerman. Parlor Press.

Ellis, R. (2003) Designing a Task-Based Syllabus *RELC Journal* 34: 64-81

Ellis, R. (2016) Focus on form: A critical Review, *Language Teaching Research; 1-24*

Freire, P y D. Macedo [1987 (2005)] Literacy: Reading the Word and the World. London: Routledge.

Giroux, H. (2014) Beyond Neoliberal Miseducation. Op-ed. Truthout. Recuperado de http://www.truth-out.org/opinion/item/22548-henry-giroux-beyond-neoliberal-miseducation

Lantolf, J., Thorne, S. L., & Poehner, M. (2015). Sociocultural Theory and Second Language Development. In B. van Patten & J. Williams (Eds.), *Theories in SecondLanguage Acquisition* (pp. 207-226). New York: Routledge.

Motta, S. and M. Cole (ed.) (2013) *Education and Social Change in Latin America.* US: Palgrave Macmillan. (Introduction – Part 1: Chapters 1, 2 and 3).

Santos, B. (2007). Beyond abyssal thinking. From global lines to ecologies of knowledges. *ReviewXXX:* 1, 45-89. Recuperado de: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Beyond_Abyssal_Thinking_Review_2007
Shomoossi, N. and S. Ketabi (2007) A Critical Look at the Concept of Authenticity *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*; 4: 149-155.

van Lier, L. (2000) From input to affordance: Social-interactional learning from an ecological perspective. In Lantolf, J. *Sociocultural Theory and Second Language Learning.* Oxford: OUP. pp. 245-259.

Walqui, A. (2006) Scaffolding Instruction for English Language Learners: A Conceptual Framework, *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 9: 2.

Weber, V. (2006) ¿A qué llamamos materiales didácticos? Buenos Aires: FLACSO.

SCHOOLOGY COMO CASO DE MICROECOSISTEMA DE INTEGRACIÓN DIDÁCTICO EN EL APRENDIZAJE DEL FRANCÉS LENGUA EXTRANJERA

Emmanuel Alberto Videla
Colegio Guillermo de Orange
videlaemmanuel@gmail.com / manuleprof@laclassedefrancais.com/

Palabras clave: E-Learning; estudiante participativo; lenguas extranjeras; medio exolengua; rúbricas.

Resumen
Schoology es uno de los entornos virtuales que potencia la interrelación entre los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje. El buen ordenamiento de todos los recursos que dispone la plataforma posibilita la construcción de unidades didácticas (Courtillon) que orientan a los alumnos a independizarse en relación a sus conocimientos. El uso de las rúbricas como método por el cual lo cuali y lo cuantitativo confluyen en cada uno de los foros de discusión sumará a esta independencia de reglas de juego y a reflexionar sobre los conocimientos adquiridos (Lafuente Martínez) y los que aún faltan, de modo que la evaluación se plantea como oportunidad, ya que el medio web está desprovista de un imaginario de exclusión (Álvarez Méndez: 2001). Sin embargo, no solamente es un orientador, sino que Schoology se transforma en un microecosistema en el que las relaciones interpersonales de las clases presenciales se potencian en el sistema de educación blended. El rol de los educadores es imprescindible para transformarse en un tutor-facilitador del conocimiento en esta etapa para que los estudiantes, poco a poco, puedan apropiarse del entorno de modo que las relaciones en lugar de darse entre profesor-alumno, también se desconcentre y se establezcan entre pares.

Introducción

El objetivo de este trabajo es presentar un esbozo de una rutina de trabajo que puede realizarse en la plataforma Schoology y desde allí indagar desde qué enfoque comunicativo también podemos investir en nuestra labor docente, como formadores de ciudadanos del siglo XXI responsables de sus comentarios, dichos y reacciones en los entornos digitales. Así también aclaramos que este trabajo es aún explotario y trata de explicitar la teoría que subyace a la práctica misma que este autor realiza como profesor de francés en lengua extranjera. En el mismo sentido, suponemos que esta breve presentación de esta rutina de trabajo es una forma de contribuir y aportar recursos a nuestra práctica y que el carácter de esta tarea digital no es más que una de las muchas formas posibles de encarar el trabajo aúlico cotidiano docente.

Desde nuestra visión , partimos de la premisa en que vivimos relativamente en sociedades en las cuales el proceso de hipermediación se constituye como motor de las relaciones humanas y en el

que como indica el investigador y profesor Carlos Scolari en su página de Hipermediaciones como "procesos de intercambio, producción y consumo simbólico que se desarrollan en un entorno caracterizado por una gran cantidad de sujetos, medios y lenguajes interconectados tecnológicamente de manera reticular entre sí". Es menester señalar que no se trata de un medio, de una finalidad ni una causa, sino que es un proceso en el cual se establecen relaciones en el entramado social, sino que existe una trama que nuclea a esos sujetos activos, a esos pares que se relacionan horizontalmente. Podemos pensar que estas relaciones horizontales produce un borramiento de la relación asimétrica entre docentes y estudiantes, pero lo tomamos como un desafío en el que los educadores pueden devenir los facilitadores de los entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje en los que participan los alumnos y también suponemos que dentro de todas las especies dentro del ecosistema hipermediático podemos circunscribir algunas de nuestras prácticas didácticas en entornos específicos en los que los alumnos puedan participar, opinar, reflexionar, comentar, organizar, definir, construir devoluciones a sus compañeros y docentes, y hasta evaluar. En definitiva, podemos trabajar con todos los planos de la taxonomía de Bloom en estos entornos, al combinar o no con las prácticas presenciales y tradicionales en nuestras aulas.

Desarrollo

El entorno virtual de aprendizaje (EVA) Schoology es un espacio educativo alojado en la Web, el cual posibilita interacciones del proceso de enseñanza-aprendizaje y el que se encuentra en convivencia con otras plataformas como Moodle, Edmodo, Blackboard, Edu 2.0. En esa línea, el trabajo en esta plataforma educativa gratuita puede transformarse en un espacio para fomentar la alfabetización digital de los estudiantes del nivel medio y algunos de los recursos pueden ser usados para construir unidades didácticas que tiendan hacia una perspectiva co-accional (Puren: 2004).

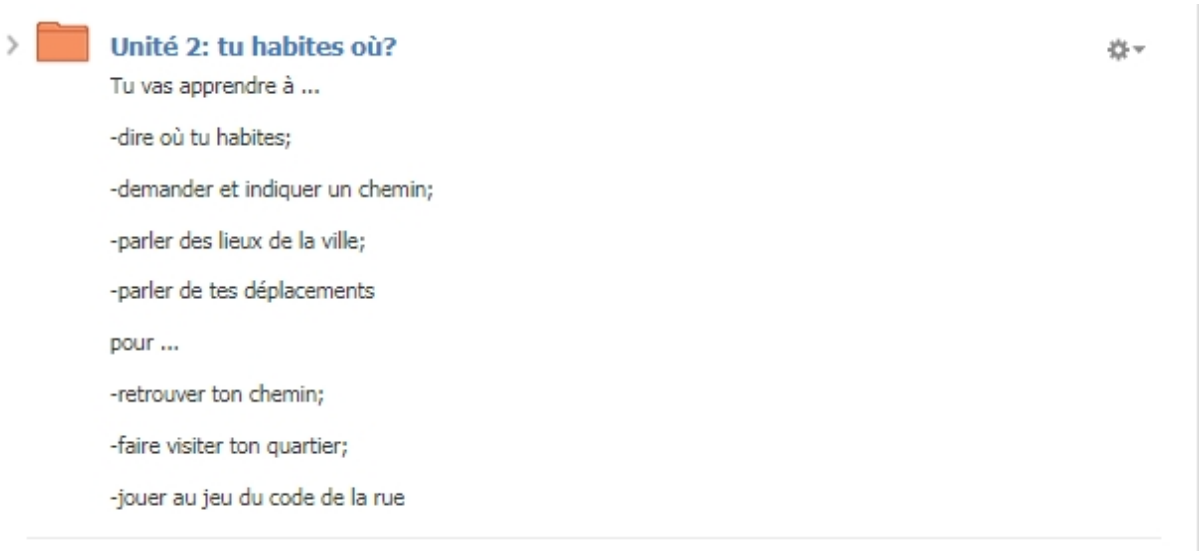
Por un lado, nos estamos refiriendo a la necesidad imperiosa de educar (entre tantas finalidades) para generar la destreza de comprender textos, sonidos e imágenes interrelacionados (textos transmedia), además de ser capaz de reproducir datos e imágenes a través de la manipulación digital como así también evaluar y aplicar nuevo conocimiento adquirido por las comunidades digitales.

Por el otro, aludimos a generar tareas (*tâche*, en francés), como producto final de una unidad didáctica (Courtillon), en la que supone que el estudiante es un*e-actor social* en el cual participa de manera real en el acto de comunicar y es un actor social que tiene que implicarse en el trabajo con el otro. Para ser más claros, concordamos con el especialista en Didáctica del Francés como Lengua Extranjera Christian Puren:

"En la perspectiva co-accional, el objetivo social de referencia es la capacidad para "trabajar" con otros, en el sentido de realizar con ellos acciones sociales" además de que la preparación consiste en adquirir los medios lingüísticos y culturales para realizar la acción tal como se ha concebido una de las características de la pedagogía del proyecto, en efecto, es el alto nivel de autonomía y responsabilidad que ofrece a los alumnos, y ésta es otra razón fundamental por la

que esta pedagogía resulta ser la más adecuada para formar a los alumnos" como actores sociales.

Teniendo presente esta tarea que tomamos como base en la que afianzamos la autonomía del estudiante y lo hacemos partícipe pleno del proceso de enseñanza-aprendizaje, debemos en principio, establecer algunas reglas que permitan a los alumnos conocer el recorrido que harán en la plataforma. Para llevar a cabo esa tarea, no hacemos más que generar carpetas en las que cada uno represente nuestra macrounidad y en la que en la descripción se explicite los objetivos y la finalidad de esa carpeta. De esta forma, no hacemos más que mostrar nuestra planificación al ordenar el desarrollo de lo que aprenderán y para qué aprenderán a realizar a hacer ciertas microtareas.



Para sumar al rigor de las normas de navegación del aula virtual, podemos subir en otra carpeta los instructivos para surfear con ciertas reglas y cuáles serán los parámetros que tendremos en cuenta para el uso de la página. No es nada novedoso, sino que estamos trasladando el contrato pedagógico al entorno virtual. Estos puntos son fundamentales para reafirmar nuestro rol como ordenadores de las reglas de juegos de la clase, pero así también podemos adaptarlo a las necesidades institucionales y las realidades de cada entorno educativo. No es descabellado pensar que en escuelas simplemente podremos usarlo por fuera del aula y en otros casos también en clase, lo cual potenciaría el trabajo realmente co-accional. No lo que no podemos negar es que nuestros alumnos conozcan a través de este entorno las reglas de juego y las responsabilidades de ser partícipe en la Web, en la cual pueden herir susceptibilidades por comentarios y en los que no todo no se puede decir o en todo caso si dice algo tendrá que hacerse responsable. Es parte de la comunicación digital que más allá de la asignatura, tenemos que prestar atención. De esta forma, educamos también para que sean internautas responsables. En otras palabras, hacemos conscientes las implicancias que tienen los dichos en un entorno virtual y en la que se constituye como un ecosistema per se dentro de uno más grande, la Web.

Pasamos revista a mínimamente plantear en nuestra aula, las carpetas de macrounidades, los objetivos y finalidades además de entrever la comunicación a la cual tenemos que aspirar en tanto profesores-tutores responsables. En base a esta definición de nuestra aula, con cierto uso de recursos la transformaremos en un entorno dinámico, ya que uno de los usos de la plataforma también puede ser como "repositorio" de material bibliográfico, la cual implica que el alumno simplemente cumple con una tarea, no menor, descargar el material y leerlo. Con Schoology o con cualquier entorno podemos enriquecer este trabajo.

Uno de los recursos claves que tenemos para el trabajo en equipo en la producción escrita son los usos de los foros de discusión en los cuales los estudiantes pueden comentar, interactuar entre ellos y, claro, ser evaluados a través de rúbricas que expliciten en qué serán evaluados. Antes de continuar con esta explicación de rutina de trabajo, detengámonos en el concepto de interacción. Para que exista como tal, hemos de educar y es un proceso que se gana poco a poco. No podemos pretender que nuestros estudiantes interactúen pertinentemente cuando muchos de ellos simplemente consumen de internet. Hay una tarea ardua para producir esa interacción del uno a uno, de internauta a internauta. Se desprende así que entendemos a la interacción como una actividad consciente, reflexiva y en consecuencia envestida de sentido. La autoreflexión de los usos que tenemos de internet es pertinente hablarlo en clase con preguntas que disparen el estado de la cuestión: ¿cómo uso internet? ¿Participo en discusiones, en debates de gustos musicales? ¿Me implico en causas que consideramos justas?

Para volver sobre el uso de los foros como actividad clave de producción escrita, hemos de plantear reglas, tiempo y forma, que dentro de Schoology es claro para establecerlo. Pero no es suficiente con subirlo a la página, sino que tenemos herramientas para comunicar la tarea. Podemos hacerlo en clase, de manera presencial, pero también usar las que nos brinda el entorno como el mensaje desde actualización en el muro o desde un mensaje general desde la casilla de correo privado de los alumnos. El uso de esta mensajería es eficiente, ya que podemos plantear allí un mensaje uno a uno con el título de la temática por la cual les estamos escribiendo y abre un canal para que los alumnos puedan preguntarnos alguna cuestión que no hayan entendido.

Siguiendo con la misma lógica, el trabajo colaborativo se puede realizar en los grupos que también se pueden formar en cada aula y en la cual los alumnos pueden subir material para terminar sus tareas y discutir entre ellos sobre cómo van a presentar el trabajo. No hemos de censurar el uso de la lengua materna en esta instancia, ya que allí prepararán sus tareas para luego ser presentadas en el foro de discusión en el cual sí se les puede poner como condición interrelacionarse en la lengua extranjera que aprenden. De esta forma, generamos un entorno real para el estudiante y lo transformamos en su ecosistema, que poco a poco irán apropiándose para el uso de la continuidad pedagógica y didáctica. Podrán aprender más allá de la asignatura que hay espacios en los que se puede interactuar en su lengua materna y en otros en los que tendrán que necesariamente hablar en otra. Esto nos acerca a la perspectiva co-accional que plantea Puren.

Para preparar nuestros foros de discusión también podemos recurrir a los hipervínculos en ciertas palabras que se traducen en las acciones que esperamos de nuestros alumnos, ya que todo dicho implica una acción (Austin: 1955) que esperamos, deseamos y queremos motivar. Nos referimos

aquí a la taxonomía de Bloom, ya que cada una de esas acciones implica una puesta en trabajo del nivel cognitivo. Hemos de explicitar si queremos que clasifiquen, comenten, argumenten, expliquen, relacionen, infieran, entre otras actividades.

Como trabajamos con una interfaz en la cual podemos programar cómo queremos que aparezcan nuestros textos podemos resaltar y generar hipervínculos para explicar qué esperamos con esa palabra. Está de más decir que lo podemos hacer en clase, frente a frente, y que lo hacemos cotidianamente, pero comenzar a tener una rutina de trabajo dentro de un entorno virtual, nos aventaja y nos da herramientas para que esos conceptos puedan ser vistos nuevamente.

Como Schoology es un sistema de gestión de contenidos y también de almacenamiento, que se sustenta en la nube, podemos economizar nuestro trabajo al guardar todos los materiales que preparamos para ser reutilizados, modificados, reestudiados cuando cierra el ciclo escolar. Por lo tanto, tenemos que invertir un capital tiempo al comienzo del trayecto de formación de nuestras aulas virtuales, pero ganaremos al largo plazo al poder almacenar nuestros contenidos y ser administradores de ellos dentro de la gestión docente.

A través de herramientas de autor, que será presentado en otra oportunidad sobre su gestión de contenidos, se pueden subir presentaciones y actividades para los estudiantes puedan practicar y reutilizar sus conocimientos en la disciplina. De hecho, podemos presentar actividades variadas en las cuales se pondrán a prueba varias de las acciones que planteamos más arriba siguiente la taxonomía de Bloom. De esta forma, con estas herramientas de autor (HHAA), podemos crear juegos, ejercicios de multiple choice en los cuales se puedan justificar las afirmaciones, en los que haya videos explicativos o audios en los que también podamos explicar. Toda esta serie de trabajo, nos facilita nuestra labor docente a largo plazo porque estamos poniendo a disposición del estudiante recursos significativos y en los cuales ellos pueden ejercitarse. Esta etapa es más bien de una reutilización de la lengua y que es precedente a la tarea (tâche) del foro de discusión, en la que se sugirió una producción escrita, pero en la que también los alumnos pueden subir pequeños videos o audios de producciones para interactuar en el foro.

Conclusión

Para terminar, hemos dejar en claro nuevamente que se trató de delinear ciertos conceptos para presentar algunas de las funcionalidades de los entornos virtuales desde la plataforma Schoology, en las que con ciertas estrategias de trabajo, podemos potenciar la educación también para generar una conciencia de comunicación digital dentro del entorno, pero también algunas técnicas para construir una unidad de trabajo desde una perspectiva co-accional para las lenguas extranjeras, sin olvidar también que el trabajo en los entornos virtuales en las realidades de nuestro país podemos construir desde nuestro trabajo diario en el aula y que según las realidades institucionales de cada escuela, podemos aplicarlo de tal o cual forma. No hemos de caer en el enunciado en que el simple el uso de una tecnología (cualquiera que fuese) revolucionará per se las prácticas pedagógicas y didácticas de nosotros mismos y el de nuestros alumnos.

Referencias bibliográficas

Austin, J. L. Cómo hacer cosas con palabras. Edición electrónica de www.philosophia.cl / Escuela de. Filosofía Universidad ARCIS, 1955.

Álvarez Méndez, J.M. *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Edit. Morata, Madrid 2001.
Bloom, B.S. (1956). Taxonomía de los objetivos educacionales, Manual I: El dominio cognitivo. Nueva York: David McKay Co Inc.

Courtillon, J. *Penser le déroulement des cours. Organiser les activités pour apprendre*. En Le Français dans le Monde, 331.

Lafuente Martínez, Gemma Aguado, Ana Espasa. L*as TIC y la mejora de la calidad de la educación*, in Cómo valorar la calidad de la enseñanza basada en las TIC: pautas e instrumentos de análisis / coord. por Elena Barberà Gregori, Teresa Mauri Majós, Javier Onrubia, Gemma Aguado, 2008, ISBN 978-84-7827-530-4, págs. 191-201

Puren, C. *Una Nueva Evolución en la Didáctica de las Lenguas-Culturas: del enfoque por tareas y enfoque comunicativo a la "perspectiva co-accional*, in Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras (ISSN 1697-7467) N°1, 2004, pp. 31-36.

Sitios webs citados:

Gómez Chacón, A, Schoology, espacio virtual de aprendizaje que da mucho juego, consultado el 20-08-17 in http://parapnte.educacion.navarra.es/2015/10/07/schoology-espacio-virtual-de-aprendizaje-que-da-mucho-juego/

Scolari, Carlos (2008). Hipermediaciones. https://hipermediaciones.com/2008/11/02/definiendo-las-hipermediaciones/

Sitio oficial de Schoology: https://www.schoology.com/

[4.10]

LA COMPRENSIÓN AUDITIVA EN LA UNIVERSIDAD: ESTRATEGIAS "ALL IN ONE"

Virginia Alejandra Duch
Universidad Nacional de Quilmes
vduch@unq.edu.ar

Palabras clave: escucha, estrategias, recursos

Introducción

La manera de abordar la comprensión auditiva en las clases de lengua extranjera en el marco de la universidad ha presentado un desafío creciente en el nuevo milenio con el devenir de la globalización y el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en especial internet. Si se piensa en la globalización y las TIC, muchos profesionales y expertos en diversas ramas de las ciencias han comenzado a intercambiar conocimientos, experiencias y a debatir sobre los mismos desde lugares remotos. Además, muchos de ellos han registrado dichos intercambios en forma digital o han desarrollado video conferencias, tutoriales y clases magistrales; todo ello accesible a través de una conexión a internet desde casi cualquier punto del planeta. En su gran mayoría, estas actividades se llevan a cabo mediante el empleo del inglés como lengua franca dominante en el ámbito de las ciencias y de las profesiones.

En base a lo antedicho, la enseñanza de estrategias de comprensión auditiva en inglés de temas pertenecientes a las distintas carreras universitarias surge como foco de atención especial entre muchos docentes universitarios quienes advierten una creciente necesidad de que los estudiantes adquieran las habilidades necesarias para abordar producciones orales tales como audios o videos a modo de insumo para su crecimiento académico en un principio y para toda su vida profesional una vez en ejercicio. Sin embargo, no es poco frecuente que los docentes se encuentren con grandes dificultades en cuanto a los recursos tecnológicos que tienen a su disposición y a cómo emplearlos ya sea desde su conocimiento de los dispositivos como desde las estrategias de enseñanza necesarias para llevar adelante las clases. Por otro lado, existe una variedad muy grande entre las estrategias de aprendizaje puestas en funcionamiento por los estudiantes al enfrentarlos con una clase de comprensión auditiva, cuestión esta no menor para el éxito del aprendizaje.

En consecuencia, este trabajo se propone llevar a la discusión una experiencia realizada con cursos de grado de la Universidad Nacional de Quilmes con el fin de estimular el intercambio de opiniones respecto a la problemática de la enseñanza de la escucha y la implementación de materiales auténticos, tecnología y estrategias de enseñanza y de aprendizaje que aporten a mejorar su práctica.

Contexto y marco teórico

Las carreras de música y las de informática de la Universidad Nacional de Quilmes han decidido incorporar en sus planes de estudio dos niveles de inglés. El primero basado en la lecto comprensión de textos académicos y el segundo que agrega la comprensión auditiva de audios y videos de corte académico o relacionados de alguna manera con las carreras. El objetivo final de este segundo nivel es que los estudiantes y futuros profesionales desarrollen las habilidades necesarias para comprender lo básico de un video tutorial, clase magistral, conferencia o cualquier otro evento hablado en inglés que sea relevante para sus conocimientos y desempeño profesional.

En base a ello, se decide trabajar con materiales auténticos de ambas disciplinas. Las materias son específicas de las carreras, es decir, se imparten por separado lo que facilita la selección de materiales digitales de cada una de las carreras en cuestión y de ese modo aportar a la motivación de los estudiantes como así también a los requisitos de otras materias de las carreras cuyos materiales audiovisuales están en inglés.

En cuanto al docente que busca ayudar a los estudiantes a volverse más independientes y asumir parte de la responsabilidad sobre su propio aprendizaje (White, 2007), se les pide que aporten materiales audiovisuales de la carrera que sean de su interés o que necesiten para alguna materia. Por otro lado, en el transcurso de las clases se intentan implementar estrategias de enseñanza que aporten a lo expresado por Nadal (Pizarro, 2012) para quién "el conocimiento se construye entre profesores y alumnos (como) constructores activos, descubridores de la realidad, creadores de su propio conocimiento". A este respecto, se intercambian opiniones sobre la forma en que cada estudiante abordaría el material audiovisual con el fin de activar sus conocimientos previos.

En cuanto al enfoque natural hacia el aprendizaje de una segunda lengua propuesto por Krashen (2001) se aborda la práctica de la escucha como lo hacen los nativos en ámbitos cotidianos. Así, se visualiza y escucha el material para tener una idea de la situación, participantes y tema, además de que cada estudiante escriba lo que ha entendido del lenguaje oral. Luego, se avanza sobre los detalles y el lenguaje técnico científico propio de la disciplina.

En cuanto a las tecnologías disponibles, las aulas de la universidad cuentan con cañón, pantalla gigante, computadora, parlantes y conexión a internet. Esta tecnología facilita el empleo de material auténtico de licencia abierta que se encuentra publicado en la web que es de interés para los estudiantes y profesionales de las distintas disciplinas (White, 2007).

En suma, en cuanto al contexto y marco teórico, en la experiencia realizada se entretejen enfoques basados en el empleo de las tecnologías educativas con enfoques hacia la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera en busca de la optimización de estrategias de comprensión auditiva que aporten tanto al conocimiento de algún tema relacionado con cada disciplina como del lenguaje inglés específico de cada una de ellas. De esta manera, la tarea de la comprensión

auditiva se aborda con entusiasmo y con miras a un aprendizaje relevante que de ser un mero insumo se resignifique en un capital activo.

Desarrollo de la experiencia

La experiencia se basa en una clase con video de corte académico. La secuencia didáctica se establece desde una articulación top-down para la comprensión general, iniciándose con una primera vista corrida del video. Luego, se definen actividades de corte bottom-up para el lenguaje científico con un recorrido pausado por las distintas secciones del video (Krashen, 2001)

La clase comienza presentándole a los estudiantes un listado de vocabulario cuyo significado deben proveer basándose en sus conocimientos previos. Las palabras se dan aisladas en forma de lista donde cada estudiante escribe un significado que cree corresponde a cada palabra. Estas palabras aparecerán en el video que se trabajará a continuación de esta actividad. Al cabo de cinco minutos, se discuten las respuestas de los estudiantes focalizándose en las estrategias utilizadas para asignar significado a palabras descontextualizadas.

Luego, se corre el video donde los estudiantes deben reconocer: el lugar, situación comunicativa, participantes junto con el tema tratado. Se discuten tanto las respuestas brindadas por los estudiantes como las estrategias empleadas para arribar a dichas respuestas. Se realiza una segunda visión del video pausando el mismo de manera que se puedan reconocer detalles y como para chequear el significado dado a las palabras trabajadas en la primera sección de la clase. Seguido a ello, se discuten las respuestas arribadas y las estrategias empleadas para decidir por cada respuesta dada.

Finalmente, se vuelve a ver el video para corregir las actividades anteriores y reflexionar sobre las estrategias más exitosas y las menos significativas. Se vuelve sobre el listado de palabras inicial y se reflexiona sobre los distintos significados que puede asumir cada una dependiendo del ámbito semiótico en el que aparezca. Aquí cabe mencionar que se ha observado el cumplimiento de lo que Ellis (2000) sostiene respecto a que la comprensión del lenguaje está determinada por la vasta cantidad de información estadística que el oyente tiene sobre el comportamiento del léxico.

Por ello, a lo largo de toda la secuencia didáctica, el docente decide las estrategias de enseñanza correspondientes y las adapta acorde a las necesidades tecnológicas y de los estudiantes destinatarios. De este modo, cada clase y cada actividad serán únicas e irrepetibles y, aunque se transfieran estrategias de actividad a actividad y de clase a clase, la articulación con los materiales y las estrategias de los estudiantes nunca será la misma.

Conclusiones

El desarrollo de la experiencia realizada en cursos de grado ha dado como resultado una forma de abordar la escucha en la universidad mediante la correcta articulación de los tres ejes en los que se basó la clase descripta en el apartado anterior y que son las tecnologías disponibles, las estrategias docentes y las estrategias de los estudiantes. Además, un cuarto eje que atraviesa los

anteriores y sobre el que es fundamental reflexionar son los materiales seleccionados para la actividad.

Es importante destacar que los docentes deben conocer el manejo de la tecnología además de tener el material disponible en otros formatos ya que puede no haber disponibilidad de aulas multimedia, haber corte de suministro de internet o de luz y otros inconvenientes que malograrían la realización de la actividad. El docente, en consecuencia, debe poseer estrategias de manejo de la tecnología, estrategias de enseñanza transferibles de un medio a otro y estrategias de manejo de contingencias que le permitan llevar a buen término las tareas planificadas para sus clases.

Por otro lado, se ha intentado una articulación entre el aprendizaje explícito e implícito de la lengua extranjera para lograr un resultado más acabado. El aprendizaje explícito se promueve desde el análisis del vocabulario técnico y expresiones específicas de cada disciplina en contraste con los conocimientos previos tanto del inglés como de los términos disciplinares. Luego, el aprendizaje implícito se irá dando con la exposición a los audiovisuales y la aplicación de las estrategias que vayan desarrollando los estudiantes de forma individual a través de la discusión grupal sobre la realización de las tareas propuestas en cada sección de la clase. Así, este enfoque permite, a su vez, que cada estudiante construya su propio modo de abordar la escucha avanzando hacia la autonomía y la responsabilidad sobre su propio aprendizaje y conocimiento.

En definitiva, el trabajo lleva a la discusión un posible modelo de abordaje de la enseñanza de la escucha de temas académicos en la universidad. Se destaca que los docentes deben adaptar las estrategias de enseñanza según los recursos tecnológicos a su disposición en cada institución o aula, y las estrategias de aprendizaje propuestas para que los estudiantes seleccionen según sus estilos y preferencias. Se concluye que una buena selección del material, una adecuada planificación de la secuencia didáctica y una detallada reflexión sobre las estrategias de escucha lleva a un mejor desarrollo de la comprensión auditiva y al aprendizaje de temas disciplina-específicos.

Referencias bibliográficas

Ellis, N. C. (2002). Frequency effects in language acquisition: A review with implications for theories of implicit and explicit language acquisition. (Target article) Studies in Second Language Acquisition, 24, 143-188.

Krashen, S. (2001). Has phonics won? Substance 27(2): 24,21. (Reprinted in TESOLgram, Newsletter of Puerto Rico TESOL, vol. 28, Spring, 2002, 7-10.)

Pizarro C. Ed. (2012) La Educación en la Sociedad de la Información y del Conocimiento (II Foro Internacional de Valparaíso). Barcelona: Ariel.

White, C. (2007). Focus on the language learner in an era of globalization: tensions, positions and practices in technology-mediated language teaching. Language Teaching, 40(4): 321-326

EJE TEMÁTICO 5

Las lenguas en el nivel superior: fines específicos, fines académicos y fines universitarios.

[5.1]

ALEMÁN EN EXACTAS. LENGUA, CULTURA, IDENTIDAD

Silvia Rodríguez

Facultad de Ciencias Exactas y Naturales- UBA

silvia.rodriguez@de.fcen.uba.ar

Palabras clave: alemán, ciencias, cultura, representaciones, identidad

Resumen

El objetivo de esta presentación es comunicar acerca de las características de los cursos de alemán la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la UBA. Se describirá brevemente el pasaje de los cursos de lectocomprensión en alemán a los cursos de alemán que fomentan las cuatro macro habilidades. Se comunicarán cuestiones relacionadas con la identidad. Se expondrán algunos datos obtenidos en torno a las representaciones del alemán y de sus hablantes.

Introducción

Luego de muchos años de oferta de alemán en la modalidad de lectocomprensión se produjoen el año 2013un cambio en la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, y se pasó a la modalidad de enseñanza de las cuatro macrohabilidades.

Las razones fueron descriptas detalladamente en un artículo publicado en DIDACTICALE[49], página alojada en la Universidad de Luján, que promueve la existencia de un espacio propio para la didáctica de lenguas extranjeras. Sintetizando lo vertido en ese artículo, diremos que el idioma alemán, al menos en lo concerniente a las materias científicas que se ofrecen en Exactas, como Ciencias Biológicas, Ciencias de la Atmósfera, Ciencias de la Computación, Ciencias Físicas, Ciencias Geológicas, Ciencias Matemáticas, Ciencias Químicas, Ciencia y Tecnología de Alimentos, Oceanografía y Paleontología, paulatinamente, había dejado de ser lengua de comunicación de trabajos científicos o académicos en el ámbito internacional.Al tiempo que decrecía el interés por la lectocomprensión en alemán de textos científicos, se incrementaba el

[49]http://www.didacticale.unlu.edu.ar/sites/www.didacticale.unlu.edu.ar/files/site/ARTCULO%20SILVIA%20RODRIGUEZ%20ALEMAn%20FCEN.pdf (31/7/17)

interés por la oralidad, especialmente en el manejo cotidiano, teniendo en cuenta que el intercambio científico internacional es sumamente importante para la carrera delinvestigador, y considerando también que hay numerosas becas para investigar en universidades e institutos de investigación en Alemania y otros países de habla alemana.

El principal propósitoactual de los cursos de idioma en general es colaborar con la vida académica y la formación cultural del futuro investigador o docente. Los cursos tieen el carácter de materia extracurricular y están dirigidos también al personal no docente de la Facultad. En lo concerniente específicamente al alemán, partiendo de la base de que ya no se produce en el ámbito internacional una comunicación de contenidos científicos, el interés manifestado por esta lengua-cultura redunda más que antes en una formación elemental instrumental, para el caso de una estancia de investigación en el extranjero, o en una formación en cultura general más completa del futuro investigador o docente aunque no vaya a trabajar en un país de habla aleman.

Estas jornadas sobre "Lengua, Cultura e Identidad" presentan un marco propicio para hacer algunas observaciones sobre la enseñanza del alemán en Exactas.

Definición de "identidad" y de "representaciones"

Giménez (1997: 3) explica que la identidad puede ser entendida como "distinguibilidad". Una persona puede distinguirse cualitativamente porque, por ejemplo, desempeña un rol socialmente reconocido o porque pertenece a un grupo que la reconoce como miembro. La "distinguibilidad" supone la presencia de rasgos distintivos que definan de algún modo la especificidad (Giménez 1997:4). Por otro lado, la pertenencia social reviste diferentes grados (Giménez 1997:13).

En su artículo, Giménez toma el concepto de "representaciones sociales" y, las define siguiendo a Jodelet (Giménez 1997:6) como las construcciones socio-cognitivas propias del "sentido común", que sirven como marcos de percepción y de interpretación de la realidad, y también como guías de los comportamientos y prácticas de los agentes sociales. Para esta exposición, para referirnos a las representaciones tomaremos como sinónimo el término "imagen", tal como lo define Klett en su artículo "El peso de las representaciones sociales en la enseñanza-aprendizaje" (Klett 2009:117-8) siguiendo a Houdebine-Gravaud.

Identidad y representaciones en Exactas

Volviendo a los cursos de alemán en Exactas y Naturales, aclaremos que hay solo una docente a cargo y todo lo vertido allí estará marcado por su subjetividad.

En cuanto a la identidad alemana presente en la materia, cabe decir que no es la motivación principal del curso. El docente de alemán, en este caso específico de los cursos en Exactas, no transmite su identidad alemana, sino que se propone conscientemente transmitir algo de la lengua-cultura en idioma alemán. Puede ser que la balanza se incline más hacia la transmisión de contenidos de Alemania, pero esto se debe a que los lazos con este país, representados por revistas, libros de textos, profesores enviados por instituciones alemanas, están más presentes que los lazos establecidos con la Suiza hablante del alemán o con Austria.

Representaciones de lo alemán y de sus hablantes en los cursantes

A continuación, comunicaremos algunos datos relevados mediante preguntas formuladas a los cursantes luego de una actividad didáctica: la proyección de una película.[50]

Representaciones o imagen de la lengua-cultura percibida por los cursantes

En cuanto a la pregunta por la imagen de la lengua-cultura percibida por los cursantes, respondida luego del visionado de una película, se destacan lo siguiente:

> "El hablar directo, crudo y sin vueltas."
>
> Que "Alemania tiene una riqueza de cultura INMENSA"[51]
>
> "Creo que las películas nos acercan mucho a la vida hoy en día en Alemania, en caso de las películas más modernas, y también a aspectos históricos que marcaron a la sociedad alemana. Creo que sin las películas sería muy difícil percibir cómo se vivieron allí distintos sucesos del último siglo, o la parte ecléctica o alternativa de las personas que viven en las grandes ciudades de Alemania y las costumbres de sus pueblos más tradicionales. Viviendo en Argentina, y siendo el Alemán un idioma que uno no encuentra en todos lados en nuestro país, es difícil tener estas imágenes culturales sin películas de por medio."

Representaciones o imagen percibida por los cursantes acerca de los hablantes de alemán

En lo referente a la imagen de los hablantes del alemán percibida a través de la película, los cursantes responden:

> "Percibo que son personas muy interesantes, con ideas un poco distintas a las mías"

[50]Sobre la actividad en sí se comunica en el artículo: Acerca de la actividad didáctica en sí se redactó un artículo, "Enseñanza del alemán en la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la UBA. Representaciones de la lengua-cultura alemana luego de la proyección de una película", (inédito).

[51]Palabra en mayúscula en el original.

> "Creo que a través de las películas también se puede percibir una imagen de una sociedad más liberal y fuerte, y en particular con mujeres más independientes y alejadas un poco del rol maternal que llevan asociadas en muchas culturas."

> "En cuanto a los sucesos históricos, muchas películas tratan sobre temas relacionados a la unificación alemana y los personajes hablan "abiertamente" de ese tema, pero pocas veces se ve que hablen de la Segunda Guerra Mundial o el Holocausto, a menos que la película se trate particularmente sobre eso".[52]

Representación o imagen acerca de la metodología

En la siguiente respuesta de un cursante se deja entrever el contraste entre "lo bello" y lo "útil" y la representación acerca de cómo debe ser estudiar un idioma:

> "Desde el punto de vista estético también me parece una buena propuesta aunque creo que la finalidad más importante es la motivación a seguir aprendiendo y que estudiar un idioma no sea simplemente hablar y comunicarse sino también la inmersión a una nueva cultura distinta a la nuestra."

Sobre la identidad

La lengua-cultura en idioma alemán no puede equipararse con una lengua originaria para los hablantes de un grupo originario, inmersos ahora en un ambiente escolar y académico en español. Tampoco puede compararse la enseñanza del alemán con, por ejemplo, el italiano, que se fundamenta principalmente mencionando a las raíces italianas que tiene una buena parte de la población argentina.
En cuanto a la representación de la lengua-cultura alemana en la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, tomamos de Bein (2012: 65) el sintagma "trabajo riguroso", utilizado por este investigador para explicar un aspecto difundido por las agencias alemanas. Dudamos acerca de la pertinencia de utilizar el adjetivo "riguroso" para describir el trabajo en alemán, como si se quisiera contrastar con el trabajo en Exactas, suponiéndolo menos riguroso. Sin embargo, no dudamos de que la forma de trabajar "rigurosamente" en Alemania resulte sumamente atractiva para un miembro de la comunidad de esta unidad académica. Parece haber consenso en la comunidad de Exactas en cuanto a que el trabajo

[52]Cabe aclarar que "muchas películas" y "pocas veces" puede deberse al recorte del docente para el aula. Coincido parcialmente con lo expresado por el cursante en cuanto a que puede ser que no se hable el Holocausto (al menos con esta denominación), pero no podría afirmar que no se lo trata. En todo caso, se lo trata elípticamente, contando con la reposición del sentido de parte del espectador. Sobre este tema nos parece paradigmático el tratamiento que hace el director Robert Thalheim en la película *Am Ende kommen Touristen* (*Llegaron los turistas*). Sostengo que, probablemente como en toda cultura, hay aspectos que los hablantes del alemán eligen "hablar crudo y sin vueltas" y otros que son tabú o tratados con mayor delicadeza.

riguroso de un científico se lleva a cabo con mayor facilidad en Alemania que en nuestra ya mencionada unidad académica. Un aspecto que fue destacado por una ex becaria es el hecho de que todo lo necesario para hacer investigación se encuentra en Alemania en un mismo lugar, evitando la dispersión geográfica de recursos que, según refieren los investigadores, está presente en Buenos Aires. Otro aspecto destacable es el de los recursos disponibles para el investigador en Alemania, el hecho de poder investigar sin límites presupuestarios.

La imagen de democracia de avanzada que Alemania intenta difundir responde a nuevos requerimientos sociales y económicos del estado alemán. Una consecuencia es que, en la actualidad, la identidad alemana no solo se hereda, como hasta ahora, sino que, además, se puede adquirir como ciudadanía, con ciertas condiciones como el respeto al sistema democrático garantizado en su Constitución.

Volviendo a Exactas, ocasionalmente sucede que asisten al curso de alemán cursantes con apellido alemán, que en algún momento del curso se autodefinen como descendientes de inmigrantes alemanes. Puede ser que circule entre ellos o en Argentina la representación de que el hecho de ser descendientes es suficiente fundamentación como para desear aprender el idioma. También es posible que en el entorno local (en la ciudad, en el país) se piense que con apellido o pasaporte alemán se tienen condiciones privilegiadas como para acceder al beneficio de una beca de carácter científico. Sin embargo, las agencias que promueven el intercambio académico y científico se esmeran en demostrar que no es la lengua alemana el objeto de su interés, sino la calidad o la excelencia científica de los proyectos. En el afán por promover el avance científico, es necesario destacar que la falta de conocimientos del alemán no es lo que impedirá una carrera. Ese afán de las agencias alemanas por aclarar que el criterio determinante solo es el progreso de la ciencia, puede volverse en contra llegado el momento de argumentar en favor de la enseñanza del alemán en Exactas.

Conclusiones

La lengua-cultura alemana se enseña en Exactas como materia extracurricular. Circula en esta pequeña muestra la representación de lo alemán como distinto, de Alemania como sociedad más liberal y fuerte y de hablantes del alemán con un estilo directo. Según las representaciones, las actividades deben estar al servicio de la motivación para aprender, y la inmersión en una cultura es tan importante como hablar o comunicarse en su lengua. La transmisión de identidad alemana no es la razón fundamental de la materia.

Referencias bibliográficas

Bien, R. (2012). *La política lingüística respecto de las lenguas extranjeras en la Argentina a partir de 1993* (tesis doctoral). Universidad de Viena. Disponible en: http://othes.univie.ac.at/18168/1/2012-02-01_0868071.pdf (26/7/2017)

Dabène, L. (1997). "L'image des langues et leur apprentissage"" en: Matthey, M. (ed.) *Les langues et leur image*. Neuchâtel: IRDP, 19-23.

Giménez, G. (1997). Materiales para una teoría de las identidades sociales. En: *Frontera norte*, Vol. 9, Núm. 18, julio-diciembre.

Klett, E. (2009). El peso de las representaciones sociales en la enseñanza-aprendizaje. En: Klett (dir.). *Construyendo la didáctica de las lenguas extranjeras,* Florida, Araucaria editora, Ciencia y Técnica: "Lenguas", pp. 101-128.

Rodríguez, S. (2014). Cambios en lectocomprensión en alemán en la Facultad de Ciencias Exactas (UBA). Disponible en: http://www.didacticale.unlu.edu.ar/sites/www.didacticale.unlu.edu.ar/files/site/ARTCULO%20SILVIA%20RODRIGUEZ%20ALEMAn%20FCEN.pdf (26/7/2017)

Revista "La actualidad de Alemania", disponible en: https://www.tatsachen-ueber-deutschland.de/es/los-nuevos-alemanes

[5.2]

LA DIMENSIÓN LINGÜÍSTICA EN LOS POSGRADOS DE LA UNTREF: DESAFÍOS DE CARA A LA INTERNACIONALIZACIÓN

Angélica Rivera y Ana Verdelli
UNTREF
angelicarociorivera13@gmail.com, ana.verdelli@gmail.com

Palabras clave: gestión de lenguas, internacionalización de la educación superior, educación postuniversitaria, lenguas extranjeras, lenguas primeras

Resumen

La internacionalización de la educación superior es un fenómeno creciente en las universidades nacionales, en particular en el nivel de posgrado. Si bien las experiencias son diversas, aún son escasas las acciones institucionales dirigidas a la gestión de las competencias lingüísticas, tanto en relación a aquellos estudiantes que no tienen al español como primera lengua, como a la presencia de lenguas extranjeras. Por ello, nos proponemos reflexionar sobre esta cuestión en el caso particular de nuestra institución: la Universidad Nacional de Tres de Febrero. Por una parte, este trabajo pretende caracterizar las competencias lingüísticas de los estudiantes de posgrado de la UNTREF que tienen primeras lenguas distintas al español, identificar sus dificultades lingüísticas y explorar las estrategias compensatorias que se utilizan. Por otra parte, también nos interesa relevar las opiniones de los docentes y autoridades de los posgrados de la institución acerca de la cuestión lingüística en el desarrollo de sus programas y realizar un relevamiento de las prácticas usadas para solucionar dificultades en la comunicación. Los datos que se presentan fueron obtenidos a través de dos cuestionarios: el primero respondido por 440 alumnos y el segundo respondido por 122 docentes.

Introducción

La investigación que se presenta en este trabajo es una aproximación inicial y parcial al análisis de los datos recabados en el marco del proyecto denominado "Política lingüística e internacionalización de la educación superior. Análisis del tratamiento de la cuestión lingüística en universidades de Argentina y Brasil" realizado por la UNTREF y suscrito en un proyecto más amplio de Redes IX – PPUA-SPU (agosto 2015) junto con UNCuyo, UNCa, UNRC y UNISINOS (Brasil). Este proyecto se propone realizar un diagnóstico de la dimensión lingüística en las prácticas académicas y los procesos de internacionalización de las universidades participantes y elaborar recomendaciones para su tratamiento.

Si bien adscribimos a la definición de internacionalización de la educación que propone Knight, que la define como el "proceso de integrar una dimensión internacional e intercultural a las funciones de enseñanza, investigación y servicio de la institución" (1994), y la concebimos como una dinámica compleja que involucra a la comunidad universitaria en su conjunto al incorporar lo internacional en todos los ámbitos de la institución, en esta oportunidad nos concentraremos únicamente en la dimensión externa de los procesos de internacionalización, es decir, aquellas acciones y programas que vinculan a la institución con el exterior, como ser los programas de movilidad docente y estudiantil, las redes de investigación regionales e internacionales y los convenios de cooperación con universidades extranjeras. En este sentido, la UNTREF trabaja activamente en pos de su proyección externa a través de su Dirección de Cooperación Internacional, por medio de la cual se han firmado convenios entre universidades, establecimientos educativos y centros de investigación de distintos países. De acuerdo al último Informe de Gestión publicado (2015), nuestra Universidad recibió 83 estudiantes de diferentes nacionalidades en sus programas de posgrado (especializaciones, maestrías y doctorados) que se sumaron a otros estudiantes extranjeros que llegaron por medio de convenios bilaterales o becas.

La dimensión lingüística de estos programas de movilidad constituye un aspecto insoslayable, ya que una adecuada estrategia de internacionalización debe contemplar las características y necesidades lingüísticas de los estudiantes. Cuestiones como la preparación lingüístico-cultural de todos los actores involucrados (estudiantes, docentes, investigadores, personal administrativo), el paisaje lingüístico de la institución, requisitos lingüísticos claros para el acceso a los distintos programas académicos, capacitación en lenguas extranjeras (LE) y en español como lengua extranjera (ELE) y el reconocimiento de certificaciones, entre otras, son elementos fundamentales al momento de pensar una política institucional de internacionalización.

Para obtener los datos que se presentan a continuación se realizaron dos cuestionarios con preguntas abiertas y de respuesta múltiple a los estudiantes y docentes de Posgrado de la Institución. Estos cuestionarios fueron enviados por correo electrónico (utilizando el soporte QuestionPro) a la totalidad de la población de alumnos que se inscribieron entre 2008 y 2015 en alguna de las 62 carreras de posgrado que ofrece la UNTREF y a los docentes de los programas respectivos. El recorte temporal se debe a la disponibilidad de datos sistematizados por la Universidad. De todos los estudiantes que recibieron el cuestionario, 440 lo empezaron, pero 305 lo respondieron de forma completa (tasa de respuesta del 69%). Por parte de los docentes, 122 fue el número de cuestionarios completos con respecto a 168 comenzados (tasa de respuesta del 72.62%). Lo anterior se verá reflejado en diferencias en los totales en algunas de las categorías de análisis.

Los estudiantes en las carreras de posgrado de la UNTREF

De los 362 estudiantes inscriptos a alguna carrera de posgrado en la UNTREF que contestaron total o parcialmente el cuestionario, el 14% (53 estudiantes) son originarios de otros países. La mayoría son de origen latinoamericano (Brasil, Colombia, Chile, México, Uruguay, Venezuela, Perú y Ecuador) aunque también hay algunos estudiantes de Europa y Asia.

Al agrupar a los estudiantes que provienen de países miembros o asociados al MERCOSUR y los que provienen de otras regiones (resto de Latinoamérica, Asia y Europa), la distribución en la UNTREF muestra similitudes y diferencias con las estadísticas nacionales. Se confirma la tendencia de una mayor presencia de estudiantes de la región, pero, distinto de la tendencia nacional, en el caso de nuestra Universidad la mayor cantidad de estudiantes son de nacionalidad brasileña, seguidos por los colombianos y chilenos.

Si distinguimos por lengua materna (o lengua principal/primera) un 8,5% de los encuestados (31 estudiantes de un total de 362) se identifican como hablantes nativos de lenguas distintas del español. Se trata principalmente de estudiantes lusófonos (25), aunque también se registran hablantes de otras lenguas (6): francés, hebreo, italiano (2), japonés y sueco. Es necesario destacar que no hay un solapamiento absoluto entre las lenguas principales referidas por los estudiantes y sus países de origen: de los 27 estudiantes brasileños totales, 25 se declaran lusófonos pero 2 nombran al español como su lengua principal (una estudiante aclara que adoptó la nacionalidad argentina). Lo inverso sucede con estudiantes que señalan al francés, hebreo, italiano o sueco como su lengua principal, pero se identifican como argentinos.

Estrategias y dificultades de los estudiantes no hablantes de español L1

Respecto a sus habilidades en español, sólo 16 estudiantes brasileños declaran tener conocimientos de español, y la proporción es aún menor entre los hablantes de otras lenguas maternas, donde son sólo la mitad los que dicen conocer el idioma. La segunda lengua con mayor presencia en los repertorios lingüísticos de los estudiantes es el inglés, seguida de lejos por el francés y el italiano.

En cuanto al nivel de conocimiento de español, es relevante destacar que de los 16 estudiantes lusófonos que aseguran saber español, la mitad se percibe como un usuario de nivel avanzado del idioma; el resto declara tener niveles elementales o intermedios. Asimismo, algunos estudiantes manifiestan dificultades específicas en una o más habilidades: tres señalan a la escritura, 2 al habla y 1 a la escucha como las áreas más problemáticas. Aquellos estudiantes con otras lenguas maternas (italiano, japonés y sueco) que declaran conocer español, se autoevalúan como usuarios avanzados del idioma y no indican tener dificultades.

Lengua materna (distinta del español)	**Estud. totales**	**Conocimiento de español declarado**				**Principal dificultad**
		NS/NC	Elemental	Intermedio	Avanzado	
Portugués	25	9	5	3	8	Escritura (3) / Habla (2) / Escucha (1)
Otra	6	3	0	0	3	

Las dificultades identificadas por los estudiantes en el uso del español (en la escritura, habla y escucha) son aún más significativas cuando se comprueba que, en el marco de sus estudios de posgrado, la mayoría ha tenido que producir textos académicos y ha tenido que comunicarse oralmente en lenguas distintas a su lengua materna. En esos casos, el español (seguido de lejos por el inglés), fue la lengua más necesitada.

Producción de textos escritos académicos: lenguas utilizadas por los estudiantes				
L1	español	inglés	otra	TOTAL de respuestas
19	7	1	0	27
Comunicación oral: lenguas utilizadas por los estudiantes				
L1	español	inglés	otra	TOTAL de respuestas
9	15	2	1	27

Algunos estudiantes lusófonos (4), señalan que el escaso conocimiento de idiomas (ELE y LE) ha planteado obstáculos para su desempeño académico, entre los que mencionan: dificultades para la lectura de bibliografía (obligatoria y opcional), para la redacción de textos académicos y para desarrollar presentaciones orales, problemas en las gestiones administrativas, limitaciones en la interacción con los docentes, en el acceso a becas o programas de intercambio y en la

conformación de equipos de investigación con colegas argentinos o extranjeros. Otras tareas que hacen al oficio de estudiante, como ser la comprensión de clases, la interacción con los pares, la comprensión de comunicaciones internas y señalética, y la asistencia a congresos, no parecen haber sido restringidas por cuestiones de orden lingüístico.

Ante la existencia de dificultades, llama la atención que de los 27 estudiantes que respondieron, 21 indicaron que no recibieron ningún tipo de ayuda de parte de la Dirección o Coordinación de la carrera de posgrado. Los demás (6, todos lusófonos) declaran que recibieron algún tipo de acompañamiento académico (2) o que se les ofrecieron cursos de idioma extracurriculares (2) o a distancia (2). En una segunda etapa de investigación sería pertinente indagar acerca de qué institución dictaba estos cursos (la UNTREF tiene un programa de cursos de español para extranjeros, pero recién se comenzó a ofrecer a los alumnos de la Universidad en el año 2016) o cómo se financiaban.

Por otro lado, los estudiantes implementaron sus propias estrategias para compensar sus limitaciones lingüísticas. La solución más popular es la utilización de traducciones caseras a través de medios electrónicos (traductores online) o no profesionales (4). Otros optaron por buscar fuentes bibliográficas alternativas en sus propios idiomas (2), solicitaron ayuda al cuerpo docente (2) o comenzaron a tomar cursos de idiomas por su cuenta (2), en tanto que la utilización de traducciones profesionales (1) fue la opción menos elegida.

Los docentes en las carreras de posgrado de la UNTREF

De los 122 docentes que respondieron el cuestionario completo encontramos que las respuestas provienen de carreras que demandan el conocimiento de lenguas extranjeras y/o que reciben estudiantes cuya primera lengua no es el español; Carreras cuyo objeto se ubica en el ámbito internacional (Relaciones comerciales internacionales, Derecho del trabajo y relaciones laborales internacionales, Integración latinoamericana), Carreras de Humanidades/Ciencias Sociales (Educación, Historia, Estudios Literarios Latinoamericanos, Gestión de Lenguas, Estadística, Diversidad Cultural) y Carreras de Artes (Curaduría, Artes electrónicas).

El 70% de los docentes encuestados afirman que en el marco de sus posgrados se promueven y/o desarrollan actividades internacionales. Estas actividades están relacionadas a la visita de profesores extranjeros, el intercambio de estudiantes, actividades académicas conjuntas con posgrados extranjeros, la participación de docentes y/o estudiantes en actividades académicas en el exterior e investigaciones conjuntas con equipos extranjeros. La mayoría de las actividades relacionadas a la internacionalización requieren el dominio de idioma/s extranjero/s, por lo que el nivel de dominio de los mismos tiene un gran impacto en el desarrollo de las mismas. El 49.41% de los docentes encuestados afirman que el conocimiento de otro idioma tiene un impacto positivo para la participación en dichas actividades.

Según el 47.22% de los docentes encuestados el conocimiento de un idioma extranjero es requisito de ingreso a la carrera de posgrado. Sin embargo, según los resultados, en la mayoría de carreras este conocimiento es 'declarado' por los postulantes, es decir, que no se tiene una política de evaluación clara con respecto al conocimiento lingüístico, ni desde la dirección de las carreras como tampoco a nivel institucional. Esto se debe, en parte, a la presunción que el estudiante de posgrado maneja al menos una lengua extranjera, al menos a nivel de lecto-comprensión. De acuerdo a lo anterior, el 40.10% de los docentes encuestados afirma que recomendaría una mayor exigencia en conocimiento de lenguas antes y durante el cursado del posgrado. Entre sus razones explican que el conocimiento de un idioma extranjero permite '*ampliar el horizonte de conocimiento, acceder a la bibliografía en lengua extranjera,* y también porque *los contactos con investigadores no hablantes de castellano, cada día es mayor, por lo cual se requiere comenzar un proceso de mundialización con la lengua*…'

En el caso de los estudiantes extranjeros cuya lengua primera no es el castellano, el 68.75% de los docentes encuestados afirma que en sus carreras es requisito de ingreso la acreditación de la competencia en el idioma. No obstante, como en el caso del idioma extranjero, esta acreditación se realiza de forma declarada, en muy pocos casos se presenta la solicitud de un certificado de conocimientos (ej. CELU) o una prueba de nivel. Particularmente encontramos que en el caso de los estudiantes cuya lengua primera es de origen latino, por ejemplo, el portugués, existe la presunción que las lenguas son parecidas: que se entienden y que la certificación del conocimiento lingüístico no constituye un requisito excluyente. Además, y según otras preguntas relacionadas al tema, los docentes encuestados afirman que no se observa un déficit lingüístico de estos estudiantes para seguir las clases e intervenir en ellas: un porcentaje del 75.61% afirma esta cuestión.

Reflexiones finales

Respecto a los datos presentados, se comprueba que no se puede dar por sentado que todos los estudiantes extranjeros que deciden participar de programas de movilidad tengan buen dominio del idioma del país de destino. Se ha visto también que los estudiantes son conscientes de que sus limitadas competencias lingüísticas impactan negativamente en su desempeño, ya se limitando su comprensión, producción académica o los vínculos con la comunidad. Sin embargo, la ayuda de profesionales (profesores o traductores) no parece ser el camino predilecto para superar estos obstáculos, y se prefieren estrategias que funcionan solo en el corto plazo. Este fenómeno reviste particular interés, y merece ser analizado con mayor profundidad en la siguiente etapa de la investigación.

También surge de las respuestas de los estudiantes que la Universidad pareciera no tener una política uniforme en relación a las lenguas: no todas las carreras que reciben estudiantes internacionales solicitan acreditar conocimientos de español y en general no se dispone de

dispositivos de acompañamiento para los extranjeros. Esta apreciación por parte de los estudiantes debe ser confrontada con un estudio complementario acerca de las políticas lingüísticas y los programas de internacionalización que se desarrollan en la UNTREF.

Por último, la UNTREF pareciera recibir más estudiantes extranjeros internacionales que las demás universidades nacionales, con lo cual es aún más necesaria la implementación de una adecuada gestión de las lenguas. En este sentido, la limitada cantidad de carreras que reciben estudiantes internacionales puede significar una ventaja al momento de comenzar a idear estrategias para mejorar la experiencia académica de los estudiantes, ya que las propuestas se pueden adaptar a las necesidades específicas de los programas de estudio y de los perfiles lingüísticos de los estudiantes que convocan.

Referencias bibliográficas

Kaplan, R. y Baldauf. R. (1997) *Language planning from practice to theory*. Clevedon: Multilingual Matters.

Knight, J. (1994) "Internationalization: Elements and checkpoints". *Canadian Bureau for International Education,* 7.

Nekvapil, J. (2006) "From language planning to language amnagement". *Sociolinguistica,* 20, 92–104.

Secretaría de Políticas Universitarias, Departamento de Información Universitaria (2013) "Anuario de Estadísticas Universitarias 2013". Argentina: Ministerio de Educación.

Sosa, M. (2016) "Migrantes en el sistema educativo argentino. Un estudio sobre la presencia de alumnos extranjeros en los estudios de nivel superior". *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 7: 19, 97-116.

UNTREF, Institucional, Cooperación Internacional. http://untref.edu.ar/secciones-institucional/cooperacion-internacional/

UNTREF, Académico, Posgrados. http://untref.edu.ar/academico/posgrados/

[5.3]

ANALISIS TEXTUAL DE ABSTRACTS COMO ESTRATEGIA DE COMPRENSIÓN LECTORA EN IDIOMA EXTRANJERO EN NIVEL TERCIARIO

Natalia Bron
Leandro Carreño
Escuela Superior de Enfermería "Cecilia Grierson"
Universidad de Buenos Aires – Facultad de Farmacia y Bioquímica

Palabras claves: lectocomprensión – abstract – inglés –movimientos

Resumen

En el contexto de la formación profesional en enfermería de nivel superior ofrecido por el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires hasta el año 2017 (currícula 1550) en la Escuela Superior de Enfermería "Cecilia Grierson", los futuros profesionales de la salud, reciben una instrucción de 64 horas cátedra de lectocomprensión en idioma extranjero (inglés) durante los primeros dos años de su recorrido académico, bajo el paradigma de la lectura transaccional (Rosenblatt, 1994). Este espacio curricular tiene como propósito el desarrollo de habilidades de abordaje textual y comprensión lectora autónoma de material específico de utilidad profesional y académica. En este marco, la presente investigación se propone analizar el impacto de la aplicación del devenir teórico de John Swales sobre los movimientos predecibles y esperados en el resumen (abstract) de un paper de divulgación científica en la reconstrucción semántica integral por parte de los alumnos y apreciar su valor como estrategia inicial en el abordaje textual y discursivo. De manera preliminar, podemos establecer que la explicitación de las categorías conceptuales de Swales no parece tener un impacto categórico en la resolución de la reconstrucción textual por parte de los estudiantes.

Contexto

En el contexto de la formación profesional en enfermería de nivel superior ofrecido por el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires hasta el año 2017 (currícula 1550) en la Escuela Superior de Enfermería "Cecilia Grierson", los futuros profesionales de la salud, reciben una instrucción de 64 horas cátedra de lectocomprensión en idioma extranjero (inglés) durante los primeros dos años de su recorrido académico, dividido en una hora cátedra por cuatrimestre.

El taller de inglés, como módulo integrador, forma parte de la estructura y organización curricular que privilegia el proceso de aprendizaje en torno a la contextualización de la realidad donde el futuro profesional de la salud sea un lector autónomo capaz de acceder a los conocimientos que le incumbe en forma actualizada en lengua inglesa. Ante dicho escenario, la currícula le ha otorgado al taller de idioma un enfoque especializado a los fines de que los estudiantes puedan recibir capacitación sobre el abordaje textual de textos de difusión científica

específicos de su disciplina en idioma extranjero, y así contar con las herramientas para su perfeccionamiento y actualización tanto en lo académico como en lo profesional.

Este taller se dicta bajo el paradigma de la lectura transaccional (Rosenblatt, 1994) la cual postula que la lectura es un proceso de construcción a través del cual el lector y el escritor interactúan activamente hacia la construcción del significado, dejando de lado la postura tradicional de lectura en la cual el lector sólo recibe pasivamente la información volcada por el autor. Dentro de este paradigma, se propone la reconstrucción del texto por parte del lector a modo final como síntesis del proceso de comprensión y jerarquización de la información.
Como también postula Bernhardt (1991), en el proceso multidimensional de lectura intervienen una cantidad de factores:

1) Los conocimientos que posee el lector sobre la lengua en la que está escrito el texto
2) El conocimiento de mundo/cultura que posee el lector
3) Las características discursivas de los distintos textos
4) Los conocimientos que posee el lector de su lengua materna
5) El interés del lector
6) La capacidad cognitiva del lector de acuerdo a su desarrollo madurativo

En este contexto y con este paradigma de abordaje textual es que, en el marco del desarrollo de búsquedas de nuevas herramientas pedagógicas para facilitar al estudiante la adquisición de estrategias de lectura y en directa referencia al tercer factor postulado por Bernhardt y anteriormente mencionado, se propone trabajar con el marco teórico de John Swales (2004), el cual postula cinco movimientos (moves) obligatorios que todos los abstracts de textos de difusión científica tienen, a saber:

Movimiento # Etiquetas típicas	**Preguntas implícitas**
Movimiento 1 Contexto/ introducción / situación	¿Qué sabemos sobre el problema?
Movimiento 2 Investigación en cuestión, propósito	¿De qué se trata este estudio?
Movimiento 3 Materiales y métodos de investigación	¿Cómo se realizó?
Movimiento 4 Resultados	¿Qué se descubrió?
Movimiento 5 Discusión, conclusión e impacto	¿Qué significan estos resultados?

El movimiento uno señalaría el contexto de la investigación y el estado del arte en términos del conocimiento que se tiene sobre el tema hasta el momento de diseñar la investigación. Asimismo, el movimiento dos presenta la vacancia científica y el /los propósito(s) que se quieren alcanzar mediante la realización de dicha investigación. El movimiento tres ha de señalar los instrumentos y modos que se utilizaron para materializar el proyecto investigativo. Como consecuencia de todo lo anterior, el movimiento cuatro introduce los datos fácticos que fueron el resultante del proceso y, finalmente, el quinto movimiento ha de analizar esos resultados a la luz de los propósitos establecidos por los autores, arribando a las conclusiones.

Dado que en el género textual de paper de difusión científica no todos los abstracts son estructurados (Hartley, 2008), Swales observa que aún en aquellos en donde la segmentación de la información no está hecha explícita, los mismos movimientos van a estar (en su mayoría o totalidad) presentes, sólo que sin su señalización.
Es por eso que, el objetivo de esta investigación es analizar el impacto de la aplicación del devenir teórico de John Swales sobre los movimientos en el resumen (abstract) de un paper de divulgación científica en la reconstrucción semántica integral por parte de los alumnos y apreciar su valor como estrategia inicial en el abordaje textual y discursivo.

Materiales y métodos

El alumnado y su nivel de Inglés
La investigación incluyó un total de 118 alumnos de la materia Taller de Inglés 4, los cuales fueron divididos en grupo experimental y grupo control.
Previamente, todos los alumnos completaron una encuesta (apéndice 1), la cual nos brinda información sobre su recorrido académico con respecto a la instrucción formal del idioma inglés. En dicha encuesta, más del 70 por ciento del alumnado de cada grupo reportó haber estudiado en una escuela secundaria normal, sin estudios bilingües, ni estudios complementarios en el idioma inglés, lo cual sugiere que los conocimientos previos en el idioma extranjero no serán una variable de impacto en cuanto al análisis de los resultados, ya que la mayoría de los alumnos en ambos grupos tienen el mismo nivel.

El Grupo Experimental
56alumnos recibieron un abstract (ver apéndice 2) sin su división estructurada, en el cual tenían que identificar los movimientos de Swales y luego resolver la instrucción que les pedía sintetizar las ideas más importantes del texto en una o dos oraciones, (a partir de ahora, "la reconstrucción"). Cada alumno contó con 40 minutos para la resolución de la ejercitación.

El Grupo Control
62alumnos recibieron el mismo abstract (ver apéndice 3) pero con la estructuración ya establecida y la misma instrucción anteriormente explicada. Cada alumno contó con 40 minutos para la resolución de la ejercitación.

Categorías de Análisis:
Para la evaluación de las reconstrucciones de los alumnos, utilizamos la clasificación propuesta por Roseti, De Francesco y Lauría en su trabajo "Evaluación Cualitativa de lectura comprensiva en Inglés: una propuesta de categorías analíticas" (2016), el cual presenta los siguientes criterios:

Coherente			
Correcta		Incorrecta	
Completa y específica	1 error conceptual/algo general/ algo incompleta	2 ó más errores conceptuales	Demasiado general/faltan conceptos esenciales

Ante una respuesta coherente (entendemos por 'coherente' que existe relación lógica entre las partes de una afirmación y su correlación con la realidad) la categoría 'correcta' se subdivide en dos categorías: 'completa y específica' cuando todos los conceptos esperados están explícitamente mencionados y en forma específica y en '1 error conceptual/algo general/algo incompleta' cuando falta un concepto secundario o está algo generalizado el tema.
Por otro lado, la categoría 'incorrecto' incluye también dos subcategorías: '2 ó más errores conceptuales' si el estudiante confunde 2 ó más aspectos importantes del tema en cuestión y 'demasiado general / faltan conceptos esenciales' si justamente el sentido esencial del tema sólo se sobrevuela o menciona pero sin explicitar siquiera el tema en cuestión.

Resultados

En un primer nivel de análisis, agrupamos todos los resultados, sin tener en cuenta las subdivisiones de las categorías, para poder tener una visión holística de los mismos (ver Tabla 1)

Tabla 1

	Correcta	Incorrecta
Grupo Experimental	57,14%	42,85%
Grupo Control	59,60%	40,40%

De manera general, encontramos que ambos grupos, en su mayoría, han sido capaces de reconstruir el texto de manera exitosa sin importar si el abstract estaba estructurado o no, pero que el grupo control ha presentado un resultado levemente más satisfactorio.
Luego, procedimos a subdividir dichos resultados de acuerdo a las categorías ya mencionadas, para poder abordarlos con un mayor nivel de especificidad (ver tabla 2)

Tabla 2

	Correcta		Incorrecta	
	Completa y específica	1 error o incompleta	2 errores o más	Demasiado general faltan conceptos
Grupo Experimental	10 (33,3%)	22 (56,6%)	17(56,7%)	7 (36,8%)
Grupo control	20 (66,6%)	17 (43,5%)	13 (43,3%)	12 (63,2%)
Total	30 (43,4%)	39 (56,6%)	30 (61,2%)	19 (38,2%)
	69 (58,4%)		49 (42,6 %)	

En este nivel más detallado de análisis, encontramos que 58,4% de los estudiantes comprendieron y redactaron correctamente la conclusión, mientras que 42,6% lo hicieron en forma incorrecta. De ese 58,4% que lo hicieron en forma correcta, 43,4% lo hicieron en forma completa y específica y 56,6% con 1 error o algo incompleta, lo cual indica que solo un 25,4% de la totalidad de los estudiantes fue capaz de reconstruir el texto en su totalidad, recuperando los conceptos más importantes y respetando la jerarquía propuesta por los autores. De ese 25,4% que lo hicieron en forma completa, 66,6% eran del grupo control y 33,3% del grupo experimental. Asimismo, del 56,6% que lo hicieron con 1 error o algo incompleta, 43,5% eran del grupo control y 56,5% experimental. Estos porcentajes marcan una leve diferencia en el grupo control. Los alumnos que tenían el abstract estructurado, reconstruyeron el texto levemente mejor que aquellos que no, ya que no tuvieron que dedicarle tiempo a la búsqueda de la estructura y, por ende, ese tiempo pudieron utilizarlo para la mejor focalización y jerarquización de ideas.

Del porcentaje de estudiantes que comprendieron y redactaron incorrectamente, 61,2% tuvieron dos o más errores conceptuales y 38,2%lo hicieron en forma demasiado general o sin conceptos esenciales. Del 61,2%, 43,3% eran del grupo control y 56,7% del experimental. Del 38,2%, 63,2% eran del grupo control y 36,8% del experimental.

Como podemos apreciar en estos porcentajes, ninguno de los dos grupos tuvo el porcentaje más alto en ambas subcategorías, lo cual, una vez más, explicita resultados de por sí parejos en la resolución de la reconstrucción textual.

Conclusión

A la luz del análisis de nuestros resultados, podemos concluir que la explicitación del devenir teórico propuesto por Swales no tendría un impacto categórico en la reconstrucción semántica por parte de los estudiantes, dado que el resultado fue apenas mejor para el grupo control. Los estudiantes con el abstract explícitamente etiquetado, reconstruyeron el texto levemente mejor que aquellos que no lo tenían. Asimismo, la búsqueda de los movimientos en abstracts no estructurados como estrategia de abordaje textual inicial no adquiere valor relevante, ya que puede insumir tiempo necesario para la mejor focalización y jerarquización de los conceptos a reconstruir. De todas formas, al ser este un estudio preliminar, una muestra más grande podría proveer resultados más definitivos.

Referencias bibliográficas

Bernhardt, E. B. (1991). *Understanding Advanced Second-Language Reading.* Taylor & Francis. New York.

Hartley, J (2008). *Academic Writing and Publishing*. Routledge, London

Rosenblatt, L. (1994). "The Transactional Theory of Reading and Writing" in Rudell, R. et. al. (Ed.), *Theoretical Models and Processes of Reading*, 4th Edition. Newark, Delaware: IRA.

Roseti, De Francesco y Lauría (2016). "Evaluación Cualitativa de lectura comprensiva en Inglés: una propuesta de categorías analíticas". Texturas. Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral. Libro digital.

Swales, J. M. (2014). Genre Analysis: English in Academic and Research Settings. Cambridge University Press, Cambridge.

LOS GÉNEROS TEXTUALES DE LA ESFERA ECONÓMICO-FINANCIERA PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTOCOMPRENSIÓN EN PORTUGUÉS

Marco Antonio Rodríguez

Universidad Nacional de Quilmes (UNQ) - Universidad de Buenos Aires (UBA).

maranmayer@gmail.com - marco.rodriguez@unq.edu.ar

Palabras-claves: lectocomprensión - portugués con fines específicos – géneros textuales – lenguaje económico-financiero

Introducción

Examinaremos, en el presente trabajo, la utilización de los géneros periodísticos *artículo de opinión* e *infografía* del área económico-financiera como recurso didáctico para el desarrollo de la comprensión lectora en portugués de los futuros licenciados en comercio internacional de la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ). También plantearemos algunas de las problemáticas relacionadas con la apropiación y elaboración de estrategias específicas de lectura de dichos géneros textuales y su posterior integración en actividades significativas de producción escrita.

Asimismo, estudiaremos y analizaremos algunos momentos de las secuencias didácticas utilizadas para reflexionar sobre la producción y puesta en práctica de actividades de enseñanza de la lectocomprensión desde una visión discursiva e intercultural de la lengua extranjera (LE).

Nuestro objetivo es reflexionar sobre aspectos claves en la enseñanza del portugués con fines específicos (PFE) en el ámbito universitario y, a partir de ello, proponer la construcción de mejores estrategias didácticas que habiliten aprendizajes más significativos en los estudiantes.

El lenguaje económico-financiero y los géneros textuales

Consideramos importante para nuestro trabajo caracterizar al lenguaje económico-financiero utilizado en la redacción de géneros periodísticos. Los lenguajes de especialidad han resultado de

especial interés en el ámbito de las lenguas extranjeras y de los estudios de traducción y no puede dejarse de lado el peso que los temas de índole económico-financiera han adquirido para nuestra sociedad. No obstante, se observa que el estudio de textos pertenecientes a la esfera económico-financiera en portugués no presenta un desarrollo equivalente al de otros campos del saber tales como la medicina, la ingeniería y el derecho.

Podemos decir que, en la actualidad, la utilización del lenguaje económico financiero no se encuentra únicamente delimitada al uso de especialistas, sino que ha pasado a ser parte de la vida cotidiana de la sociedad. Consecuentemente, el lenguaje económico perdió progresivamente, en gran cantidad de casos, su especificidad y comenzaron a emplearse expresiones lingüísticas, estructuras y características del lenguaje general en el mundo de la economía y viceversa (García, 2010). Esta situación produjo una pérdida progresiva de la univocidad y pertinencia necesarias que requiere toda terminología en un campo específico del saber. El principal ejemplo se observa, de modo evidente, en los medios masivos de comunicación.

La utilización de terminología económico-financiera por comunicadores y personas no especializadas en diarios, medios televisivos y radiales es frecuente y, en gran cantidad de oportunidades, los términos son aplicados de modo impreciso y vago con la intencionalidad de llegar a un público amplio no especializado. Dicho fenómeno genera una serie de dificultades al lector en LE que es especialista en la disciplina porque, cuando lee géneros periodísticos, no puede hacer efectivo el conocimiento previo adquirido para la elaboración y confirmación de posibles hipótesis de lectura.

A esta situación, se le suma otro inconveniente. Es muy frecuente que el periodismo económico utilice metáforas y analogías con un fuerte anclaje cultural cuyo significado no puede ser fácilmente dilucidado por medio de herramientas terminográficas tales como diccionarios o espacios especializados on-line (banco de datos, blogs o páginas de profesionales e instituciones, entre otras posibilidades). Por ejemplo, en el portugués actual de Brasil, es habitual representar a la inflación como un dragón que suelta fuego por la boca y transforma en cenizas los sueldos (Malheiros-Poulet, 1995) Su imagen se emplea en viñetas e infografías y el campo semántico asociado a su figura es parte de la redacción de artículos periodísticos. La no identificación de este tipo de elementos culturales conlleva a un aumento de la opacidad del texto y genera la necesidad de aplicar estrategias específicas de lectocomprensión.

Por otra parte, nuestro análisis no puede dejar de plantear la necesidad de trabajar también con la noción de género discursivo (Bajtín, 1978). A partir de este instrumento conceptual, es posible obtener una visión de conjunto de las diferentes facetas lingüísticas de la comunicación económico-financiera y de la complejidad de manifestaciones textuales que caracterizan dicha área profesional. El género textual nos permite analizar las propiedades de los textos económicos y su relación con el contexto sociocultural en el cual se producen. Se integran con él perspectivas lingüístico-formales con enfoques pragmáticos, discursivos e interculturales. Se permite, al

mismo tiempo, situar el evento comunicativo dentro de una configuración de prácticas sociales que tiene en cuenta las condiciones de producción de los enunciados, es decir, las convenciones y las restricciones impuestas para la elaboración de un texto (características de los interlocutores, tiempo, contexto, entre otras posibilidades). Por este motivo, de las varias definiciones de género, nos parece adecuada adoptar para nuestro trabajo, por su amplitud, la establecida por Cassany (2004) en función de la enseñanza de español con fines específicos que puede aplicarse también para el caso del portugués. El especialista, define que el género profesional (en nuestro caso, el económico-financiero) es una unidad de comunicación que se ha desarrollado socio históricamente en el seno de una actividad laboral específica y que puede ser analizado a partir de un modelo de análisis que incluye tanto características léxico-gramaticales y discursivas como pragmáticas.

Los géneros periodísticos artículo de opinión e infografía

Para la producción de un artículo de opinión es necesario que haya un problema a ser discutido y que se efectúe una propuesta de solución o evaluación, reflexionando con respecto a la temática. De este modo, el artículo de opinión puede estructurarse de la siguiente forma: situación-problema, discusión, solución evaluación. Observemos,

a) Situación-problema: plantea el problema a desarrollarse para orientar al lector sobre lo que encontrará en otras partes del texto y busca contextualizar el tema a tratar por medio de afirmaciones generales e/o específicas. De igual modo, puede dar evidencias del objetivo de la argumentación que se sostendrá a lo largo del artículo y la importancia que posee la discusión del tema.
b) Discusión: expone argumentos y construye la opinión con respecto al tema examinado. Los argumentos se basan en los conceptos presentados y en la adecuación de los hechos para ejemplificar. Se evitan abstracciones y se utiliza la exposición de hechos concretos, datos y ejemplos con el uso de secuencias narrativas, descriptivas y explicativas entre otras estrategias.
c) Solución-evaluación: muestra la respuesta a la problemática presentada. Puede encontrarse una reafirmación de la posición adoptada o una apreciación de la temática considerada.

Esta estructura del artículo de opinión no es rígida, sin embargo, lo caracteriza, diferenciándolo de otros géneros como, por ejemplo, la infografía. La infografía es un apelo visual que ofrece diferentes posibilidades de aprehensión de una noticia, dado que reúne texto verbal y no verbal. Es importante destacar que este recurso visual no se resume a un texto acompañado de imagen (foto, figura, etc.), como lo es el epígrafe o a una imagen que ilustra un texto al modo de entrada enciclopédica. La infografía requiere dinamismo y movimiento para la exponer la información y por eso son ideales para la comprensión de procesos y hechos económicos. Desde el punto de vista de sus características estilísticas, se puede percibir la utilización de un lenguaje objetivo con predominio de verbos en presente del indicativo en 3ª persona lo que les da a los enunciados un

valor de simultaneidad. Asimismo, la composición de este tipo de género se constituye por la presencia de un título que es directo y sintético; un texto (sucinto, claro y explicativo); un cuerpo (en esencia, la propia información visual); la fuente (indicación de donde se obtuvo la información) y el crédito (autor o autores de la infografía).

El trabajo de lectocomprensión en la Licenciatura en Comercio Internacional de la UNQ

En la Universidad de Quilmes, el PFE se ha incluido junto al inglés y el francés en la currícula de las carreras dictadas por los Departamentos de Ciencias Sociales y Economía y Administración. En el caso de la Licenciatura de Comercio Internacional, el idioma portugués se dicta en un único nivel cuatrimestral, de modalidad mixta, con cuatro horas presenciales y dos virtuales cuya denominación es *Portugués Comercial I.*

Hasta el año 2014, su cursado era obligatorio y a partir de la reforma implementada en el plan de estudios del año 2015 adquirió carácter optativo. Desde el punto de vista pedagógico, fue necesario tomar algunas decisiones conceptuales y metodológicas. En primer lugar, se decidió adoptar y enfocar en el curso la variedad americana del portugués. Entre los motivos principales se encuentra la cercanía geográfica de Brasil, la frecuencia y cantidad de intercambios entre turistas, científicos y empresarios de ambos países y también como un gesto de política lingüística con vistas al desarrollo de una visión integrada y latinoamericana de nuestros países en el ámbito de la enseñanza universitaria.

El hecho de poseer apenas un nivel de lengua implica una serie de restricciones y desafíos a la hora de tomar decisiones sobre los contenidos y actividades que se llevarán a cabo con los alumnos para lograr una base mínima de conocimientos que les permita establecer contactos efectivos con hablantes nativos a la hora de negociar con países de lengua portuguesa. En este sentido, se decidió trabajar con las cuatro habilidades, pero desarrollar y profundizar también estrategias de lectocomprensión en géneros de la esfera económica significativos para los estudiantes.

Para ejemplificar brevemente el trabajo en clase, presentaremos los resultados de la implementación de dos actividades diferentes de una secuencia didáctica orientada a la lectura de un artículo de opinión y una infografía para la producción posterior grupal de una breve reseña sobre la temática de los documentos. Esto nos permitió habilitar instancias de reflexión metacognitiva e intercultural.

Al comienzo, se promovió un debate entre los estudiantes para indagar sobre qué temática sería importante conocer para comerciar con Brasil y se determinó que, una necesidad básica al tratar de negocios con el país vecino, es obtener información a través de textos que expongan aspectos del contexto económico y las condiciones del comercio exterior. Por este motivo, en el encuentro siguiente se presentó una actividad que tuvo como consigna la lectura de un artículo de opinión

sobre la caída de la balanza comercial brasileña y una infografía que expresaba diferentes momentos de dicho proceso. Los principales obstáculos surgieron al momento de trabajar con expresiones y fraseología del lenguaje económico y principalmente para reconocer las características de género que correspondían a cada documento. Se observó que los estudiantes empleaban la misma modalidad de lectura en ambos textos sin identificar pistas y elementos constitutivos que pudieran ayudarlos a facilitarles la comprensión. A continuación, se propuso a los alumnos que efectuaran una clasificación de las dificultades y que grupalmente intentaran identificar posibles estrategias para solucionarlas. Posteriormente, con ayuda del docente se analizaron las características genéricas de cada uno de los textos.

Para la segunda actividad, el docente les propuso a los alumnos que hicieran una investigación en la web sobre la temática en documentos similares a los trabajados en clase y que los llevaran al aula para efectuar comparaciones entre ellos. Luego, se les solicitó que, en grupo de tres y en un documento colaborativo de *Google Drive* monitoreado por el docente, elaboraran una reseña crítica. Se destacó que era importante guardar todas las versiones que se produjeran antes de tener el texto definitivo para trabajar desde una perspectiva de aprendizaje colaborativo y de escritura como proceso.

También se fomentó el uso de herramientas informáticas para revisar y corregir su labor (diccionarios online bilingües y monolingües, análisis de frecuencia de uso de expresiones, etc.). Una vez terminado el esta actividad, los alumnos enviaron sus producciones al docente para su evaluación y luego llevaron al aula los textos realizados para su análisis grupal. En ellos, se presentaron elementos que produjeron diversos tipos de extrañamiento y que habilitaron la discusión y reflexión sobre aspectos interculturales y pragmático-discursivos de la lengua portuguesa. Finalmente, como cierre de la actividad y a partir de las conclusiones obtenidas, se les pidió a los alumnos que identificasen de qué modo el trabajo de lectocomprensión ayudó en la producción del texto escrito.

Conclusiones

La propuesta de lectocomprensión de un artículo de opinión y una infografía y la posterior escritura de una reseña de modo colaborativo por los estudiantes, enfocada a aspectos discursivos e interculturales del PFE en condiciones de producción genuinas, dio como resultado textos más adecuados a la situación de comunicación y mejor utilización de estrategias de lectura en LE. Asimismo, habilitó espacios para la reflexión de aspectos interculturales y permitió la inclusión de una herramienta TIC de modo significativo y relevante para la tarea que debía ser realizada. Por otra parte, fortaleció la responsabilidad de los alumnos, generando mayor motivación e interés con respecto a la tarea que debía ser llevada a cabo y facilitó espacios de reflexión metacognitiva.

Referencias bibliográficas

Álvarez García, M. C. (2010). Estudio del lenguaje de especialidad económico: el lenguaje del comercio internacional.

Bajtin, M. (1978 [1998]). *Estética de la creación verbal*, 8ª edición. Madrid: Siglo XXI

Cassany, D. (2004). "La lectura y la escritura de géneros profesionales en EFE" en *Español para fines específicos. Actas del II CIEFE*, 40-64.Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Malheiros-Poulet, M. E. (1995). Os procesos metafóricos do vocabulario da inflação no Brasil. *Organon*, *9*(23).

[5.5]

FRANCÉS CON OBJETIVOS ESPECÍFICOS Y FRANCÉS CON OBJETIVOS UNIVERSITARIOS: DOS UNIVERSOS EN COHABITACIÓN

Silvia Delayel
Samanta Junta
Colegio Nacional de Buenos Aires – UBA
Universidad Nacional de Quilmes
Ministerio de Relaciones Exteriores y Culto
sdelayel@gmail.com
svgiunta@gmail.com

Palabras clave: FOS, FOU, diplomacia, hotelería, ingeniería en alimentos.

Esta comunicación tiene como objetivo presentar nuestra experiencia como profesoras de francés lengua extranjera (FLE), de francés con objetivos específicos (FOS) y con objetivos universitarios (FOU) en dos instituciones públicas argentinas, a saber: el Ministerio de Relaciones Exteriores y Culto y la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ). Nuestro trabajo sigue los conceptos de base de FOS formulados por Denis Lehmann (1993: 115, 116) en su libro *Objectifs spécifiques en LE* -en cuanto a la importancia de inventariar las necesidades de los aprendientes- y los elaborados por los especialistas Jean-Marc Mangiante et Chantal Parpette (2011: 115) en su artículo *Le français sur objectifs universitaires: de la maitrise linguistique aux compétences universitaires* relacionados con el francés con objetivos universitarios.

1. Introducción

Rama del Francés Lengua Extranjera (FLE), el FOS se distingue por poseer ciertas características –la diversidad de su público, por ejemplo- que todo profesor debe conocer para garantizar la eficacia de este tipo de formación específica. Algunos profesionales/aprendientes necesitan la lengua francesa para desenvolverse en el lugar de trabajo. Es el caso de los guías de turismo, o de aquellos profesionales de empresas que deben comunicar con sus pares francófonos.

En cuanto a los estudiantes universitarios e independientemente del FOS, cursos de francés para la movilidad o de FOU son ofrecidos. Ellos necesitan adquirir las competencias comunicativas indispensables para seguir su formación en francés: comprender las clases, tomar apuntes, conversar con los profesores y/o otros estudiantes, leer libros de la especialidad. Y no sólo se trata de responder a necesidades académicas, sino de enfrentar la vida cotidiana: buscar un alojamiento, pedir una dirección, elegir un plato en el comedor universitario, entre otros.

2. Las necesidades específicas de los públicos de FOS-FOU

> Las necesidades específicas de ambos públicos constituyen una de las particularidades principales de los aprendientes, lo que permite distinguirlos de otros aprendientes de FLE. Ellos no quieren aprender *el* francés, sino aquel francés útil para actuar profesionalmente.

Lehmann (1993: 116) postula que preguntarse lo que los individuos necesitan aprender es plantear implícitamente que no pueden aprender todo de una lengua y que, entonces, una selección de contenidos debe ser efectuada (la traducción es nuestra).

2.1. La noción de necesidad

La necesidad permite al individuo expresar lo que le hace falta en un ámbito determinado, y le da la posibilidad de interactuar con su entorno. El interés de nuestro trabajo es exponer nuestras experiencias con dos tipos de público: un estudiante argentino y un profesional. En el primer caso, el estudiante argentino obtuvo una beca para estudiar, por ejemplo, ingeniería en alimentos en Francia. Entonces, aprender el francés científico y técnico se presenta fundamental. Lo necesitará en el transcurso de su formación.

En lo que concierne al mundo profesional, citamos el caso de un diplomático argentino que acaba de ser nombrado en la embajada de un país francófono. Necesitará entonces aprender el francés de las relaciones internacionales para poder desenvolverse eficazmente en este ámbito, como por ejemplo participar en negociaciones con diplomáticos francófonos o intervenir en las relaciones bilaterales.

3. Estudio de casos

3.1. Ministerio de Relaciones Exteriores y Culto (FOS)

El aprendizaje de lenguas extranjeras resulta fundamental en la formación de los agentes del Ministerio de Relaciones Exteriores y Culto que están permanentemente en contacto con países extranjeros. Podemos leer en el plan estratégico de formación del ministerio que su misión primera es la de:

> *asistir al Presidente de la Nación en todo lo inherente a las relaciones exteriores de la Nación entendiendo en los temas de política exterior, cooperación internacional, promoción del comercio exterior, negociación e integración económica, límites internacionales, uso de la fuerza y las misiones de paz, protección y asistencia de los ciudadanos argentinos en el exterior, aplicación de los derechos humanos y del derecho internacional humanitario, con los gobiernos extranjeros, la Santa Sede y las entidades internacionales.*

3.1.1. Cursos para diplomáticos

Según la ley nº 20.957 del Servicio Exterior de la Nación, el ISEN (Instituto del Servicio Exterior de la Nación) tiene por objetivo, entre otros, formar estudiantes becarios que aspiran acceder a la carrera diplomática y garantizar la formación continua de los diplomáticos en función.

En el marco de esta legislación y teniendo en cuenta las condiciones necesarias para que los funcionarios puedan obtener un ascenso en el escalafón, el ISEN desarrolla diferentes cursos de lenguas extranjeras: alemán, árabe, chino, francés, inglés, japonés, portugués y ruso. En cuanto a la acreditación de los saberes, el examen DELF nivel A2 como mínimo, en el caso del francés, constituye una condición sine qua non si el candidato desea obtener un ascenso y ser Secretario de Embajada o Cónsul de Primera Clase, por ejemplo.

4. Universidad Nacional de Quilmes

4.1. Licenciatura en Administración Hotelera (FOS)

En los dos últimos años de la carrera, la formación en lenguas extranjeras se intensifica. Dos niveles de inglés con objetivos específicos son obligatorios (10 créditos cada uno). Un tercer nivel de inglés, un curso de francés y/o de portugués son optativos, pero otorgan también 10 créditos.

En los cursos de francés, pasamos progresivamente del francés generalista al FOS para brindarle a los estudiantes las herramientas indispensables para abordar la lengua específica. Los estudiantes son conscientes de que el conocimiento de lenguas extranjeras constituye un requisito esencial para obtener un trabajo en ese ámbito. El dominio del inglés es imperativo, es cierto, pero poder expresarse en una segunda y/o una tercera lengua es un plus para poder hacer carrera en los oficios de la hotelería.

4.1.1. Movilidad estudiantil (FOU)

Estamos de acuerdo con los principios postulados por Mangiante y Parpette (2011: 115) : Aprobar estudios superiores en FLE supone savoir-faire intelectuales adaptados a las exigencias del medio universitario. Estos investigadores afirman que, la competencia universitaria, es decir, la integración administrativa, la adquisición de conocimientos y la aprobación de exámenes, se inscribe en la competencia lingüística. La Dirección General de Relaciones Internacionales de la Universidad de Quilmes (UNQ) estimula la movilidad y los intercambios internacionales de los estudiantes regulares que cumplen con los siguientes requisitos: un promedio de 6 (seis) puntos como mínimo, con un 50% de la carrera aprobada y menos del 90. El proceso de evaluación y selección dependen del reglamento del PROMOVES (Resolución del Consejo Superior nº 299/14).

Los estudiantes seleccionados, con un nivel A2 alcanzado antes de la partida, llegan a Francia con *un dominio de la lengua poco estable* (Mangiante et Parpette, 2011:120) y necesitarán sin duda un acompañamiento para la integración que incluye cursos de FLE.

4.1.2. Programa ARFAGRI

Este programa está destinado exclusivamente a los estudiantes de ingeniería en alimentos que son recibidos por tres instituciones francesas, a saber: l´École Nationale Supérieure Agronomique de Toulouse (ENSAT), Montpellier SupAgro y Clermont Ferrand VetAgroSup. El proyecto de movilidad dura un semestre. Los gastos de estudio, de alojamiento y el boleto de avión están a cargo de la universidad argentina, así como también los gastos relativos a la visa, el seguro médico y de vida.

La ENSAT recibe estudiantes extranjeros en el marco de los intercambios internacionales por un período de formación que no otorga diploma pero que podrá ser validado por la universidad de origen. La formación ofrece cursos de alto nivel en ciencia y tecnología en las áreas relativas a la agricultura, la alimentación y el medio ambiente.

Montpellier SupAgro es un establecimiento público de carácter científico, cultural y profesional bajo la tutela del ministro de la Agricultura y del ministro responsable de la enseñanza superior. Se ofrecen tres carreras de ingeniería para obtener, según el caso, el diploma de ingeniero agrónomo, el diploma de ingeniero SAADS (Systèmes Agricoles et Agroalimentaires Durables au Sud) y el diploma de ingeniero especializado en Innovaciones en los sistemas agrolimentarios del mundo.

El Instituto de Enseñanza Superior y de Investigación en alimentación, salud animal, agronomía y medio ambiente VetAgroSup, está ubicado en las regiones de Auvergne y Rhône-Alpes y tiene como objetivo primordial la formación de veterinarios y de ingenieros. Este establecimiento tiene convenios de intercambio con Europa (programa Erasmus), con América del Norte, América latina, Asia y África.

VetAgroSup utiliza el sistema ECTS para la transferencia de créditos (ECTS: European Credit Transfer and Accumulation System). El sistema europeo de transferencia y cúmulo de créditos permite describir un programa de formación que otorga créditos. A título de ejemplo, un año equivale a sesenta créditos ECTS.

4.1.3. Ciencias políticas Rennes

El llamado a candidatura para la movilidad al Instituto de Rennes está destinado a los estudiantes en ciencias sociales de la UNQ. La universidad argentina se hace cargo de los gastos del boleto de avión, la Institución francesa le otorga 450 euros por mes al candidato, quien debe pagar su seguro médico y de vida. Los cursos tienen una duración de dos semestres en los cuales los estudiantes reciben una formación pluridisciplinar en el campo de las ciencias humanas y sociales.

4.1.4. ESSCA – Escuela de *Management*

Los candidatos son, en este caso, exclusivamente los estudiantes del Departamento de Economía y Administración de la UNQ que desean realizar un semestre en la École Supérieure des Sciences Commerciales d'Angers (ESSCA). Esta institución se ocupa de los gastos de alojamiento entre los meses de enero y mayo, los postulantes pagan el costo del boleto de avión, así como también los seguros. La ESSCA prepara estudiantes y responsables de empresas para lograr un éxito profesional durable y respetuoso de las dimensiones humanas y ciudadanas en un mundo globalizado.

5. Conclusiones

El objetivo de este trabajo es el de compartir nuestras experiencias en FOS y FOU. Reflexionamos acerca de las necesidades específicas del público en cuestión y somos conscientes que, como lo indica Richer (2008) las necesidades no son sólo necesidades lingüísticas. Debemos tener en cuenta los *savoir-faire* profesionales, ya que la lengua constituye un medio para realizar tareas propias de una esfera de actividad social. Es importante no desdeñar las necesidades

culturales. Efectivamente, la dimensión cultural resulta capital en la preparación para la comprensión de una cultura de empresa, de una cultura hotelera o de una cultura del mundo diplomático. Es innegable que éstas poseen sus propios códigos y sus propios modos de funcionamiento.

Referencias bibliográficas

Lehmann, D. 1993. Objectifs spécifiques en LE. Paris : Hachette FLE

Mangiante, J.M., Parpette, Ch. 2011. « Le français sur objectifs universitaires : de la maitrise linguistique aux compétences universitaires ». In: Le français sur objectif universitaire pp.115-134.

Richer, J.J. 2008. « Le français sur objectifs spécifiques (FOS) : une didactique spécialisée? ». Synergies Chine n° 3, pp. 15-30.

Sitografía

http://www.ensat.fr/fr/international/venir-etudier-a-l-ensat.html [Última consulta 31 de julio de 2017]

www.supagro.fr [Última consulta 31 de julio de 2017]

http://www.vetagro-sup.fr/international/mobilite-internationale/mobilite-etudiante/ [Última consulta 31 de julio de 2017]

http://www.studyrama.com/formations/fiche-ecole/ecole-de-commerce/essca-ecole-superieure-des-sciences-commerciales-d-angers-198?referer=anfor#presentation [Última consulta 31 de julio de 2017]

Agradecemos particularmente al Ministerio de Relaciones Internacionales y Culto por la información brindada para la redacción de este trabajo.

[5.6]

APROXIMACIÓN A LA LECTO-COMPRENSIÓN DESDE EL ANÁLISIS DE GÉNERO EN LAS CLASES DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA (LE) EN EL NIVEL SUPERIOR

Julieta Carmosino jcarmosino@hotmail.com

Livia Carolina Ravelo caro_ravelo@yahoo.com.ar

Cecilia María Zawisza ceciliazawisza@gmail.com

Instituto Superior del Profesorado "Dr. Joaquín V. González"

En el espacio curricular Didáctica Específica para el Nivel Medio y Superior II y Residencia, Profesorado de Inglés, la enseñanza de Inglés en las clases de lecto-comprensión en el nivel superior se constituye como un verdadero desafío tanto para los alumnos practicantes como para el docente responsable de la cátedra. Este reto, en parte, se relaciona con la necesidad de conocer las especificidades del campo disciplinar de los cursantes de otros profesorados, futuros alumnos de los practicantes. Este conocimiento permitirá identificar qué clases de textos seleccionar como corpus y qué actividades diseñar a partir de los mismos. Como respuesta, se propone el análisis de género de los textos para impactar de manera directa en el desarrollo de planes de clase y, consecuentemente, en la práctica docente en el contexto de enseñanza a adultos con fines específicos (en nuestro caso, futuros docentes de diversas disciplinas). Como conclusión preliminar, esta nueva mirada puede propiciar la lectura crítica sobre la enseñanza del inglés con fines específicos y la futura y valorada reflexión sobre la propia práctica docente.

Palabras clave: enseñanza de Inglés con fines específicos, lectocomprensión, análisis de género, lectura crítica, práctica docente.

Introducción

En este artículo se hace referencia a la experiencia innovadora de articulación intercátedra realizado en el Instituto Superior del Profesorado "Dr. Joaquín V. González" (de ahora en más, "JVG"), CABA, Buenos Aires, desde los espacios curriculares Didáctica Específica para el Nivel Medio y Superior II y Residencia, Profesorado de Inglés (cuarto año, plan 2005) y los

prerrequisitos de Lengua Extranjera (Inglés) de los profesorados de Historia, Economía, Física e Informática[53].

El primer espacio curricular anual tiene como objetivo proveer a los alumnos (futuros docentes de Inglés tanto en el nivel medio como en el superior) un sólido marco teórico del que se desprendan las herramientas necesarias para dictar clases, atendiendo a las necesidades concretas de cada contexto educativo y perfil del alumnado. En cuanto a los prerrequisitos de Lengua Extranjera (espacio cuatrimestral con modalidad taller) se espera que los alumnos desarrollen estrategias de comprensión lectora que les faciliten el acceso a fuentes auténticas diversas dentro de su campo disciplinar. Los alumnos residentes del profesorado de Inglés, a través de esta propuesta de articulación intercátedra, completan sus prácticas en el nivel superior.

La hipótesis que ha guiado el trabajo articulado intercátedra sostiene que el análisis del género desde la perspectiva de la Lingüística Sistémico Funcional (desde ahora, LSF) enmarca la lectura crítica del corpus seleccionado en tres etapas claramente identificables: predictiva, durante y posterior.

Las variables y requerimientos arriba mencionados han propiciado la escritura de planes focalizados en una práctica de enseñanza que, partiendo del análisis del género y del registro, se ajustan al objetivo mencionado, con un análisis previo del plan de estudio de cada profesorado y géneros predominantes en cada caso.

Algunas cuestiones a considerar sobre los agentes involucrados

Nuestro campo de acción se centra en el alumno adulto (de Inglés, Historia, Economía, Física o Informática) del JVG, lo que implica que más allá de la especificidad del campo de experticia, todos los alumnos involucrados serán futuros docentes.

Este alumno adulto como tal tiene especificidades tanto en su relación con el proceso de aprendizaje y enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera (LE de aquí en más) - como en su forma de aprender y relacionarse con el campo en cuestión.

Según Lindeman (1926, citado en Knowles, 2005, pp. 39-40) el alumno adulto posee características propias en su manera de encarar su aprendizaje. Están motivados a aprender aquello que esté en sintonía con sus necesidades e intereses. En consecuencia, creemos que la selección de textos para los futuros planes debe estar relacionada con las experiencias de vida de los cursantes de los distintos departamentos, dado que éstos necesitan "experimentar" y hacer un

[53]El profesorado de Educación Superior en Informática (plan 2015), a diferencia de los otros dieciséis departamentos del Instituto Superior Dr. **Joaquín** V. González, cuenta con dos asignaturas de idioma Inglés (Inglés 1 e Inglés 2) en tercer y cuarto año de la carrera respectivamente, que se focalizan en la lectura comprensiva de textos auténticos de diversos géneros y grado de complejidad.

análisis de esta experiencia[54], para transformarse en agentes activos a cargo de su propio aprendizaje (más que receptores pasivos de la "verdad" del docente). Desde esta perspectiva, los alumnos se encuentran "a la par del docente" siendo éste un interlocutor válido en este proceso mutuo de enseñanza y aprendizaje (alumnos residentes del profesorado de Inglés y alumno cursante de otros profesorados)[55].

Aproximación a la comprensión lectora desde el análisis de género: generalidades

Desde la LSF (Eggins, 2002; Thompson, 2004) el texto implica dos tipos de entorno. El primero guarda relación con el contexto inmediato de su producción (contexto de situación), que implica tres dimensiones que conforman su registro: campo (el evento social, tópico), tenor (participantes, agentes involucrados), modo (papel que juega el lenguaje, selecciones léxico-gramaticales). Cada dimensión indaga sobre la naturaleza de la actividad social que implica el texto en cuestión, que siempre varía de acuerdo con el contexto de cultura en el que se encuentra embebido. La concepción del texto como actividad social permite identificar su propósito y, en consecuencia, el tipo de género al que éste pertenece (Martin y Rose, 2002).

Identificar el género abarca la comprensión de cada etapa que conforma su "estructura esquemática" (aquí es donde el alumno indaga específicamente sobre la función de cada párrafo, pudiendo crear "etiquetas" para enmarcar el o los párrafos que componen cada etapa de la estructura de un texto dado). A su vez, partiendo de dicha estructura, se propicia la identificación de las variaciones lingüísticas de cada etapa, pudiendo identificar cómo las opciones léxico-gramaticales cumplen con una función específica, siempre coherente con el propósito específico del texto seleccionado.

Esta concepción del género, además, se encuentra en armonía con la concepción de la lectocomprensión en una LE, vista como una práctica social marcada histórica y culturalmente (Souchon, 1997, 1999, 2002 citado en Pasquale, 2010, pp. 5-6) y como una construcción de sentidos donde juegan tres polos: el autor, el lector y el texto. Aquí el rol de este lector adulto cobra verdadera relevancia por ser el agente que "construye" sentidos sobre la información provista en el texto: todo texto se inscribe en un género o en una hibridez genérica.

En esta misma línea, se desprende que el modelo de lectura sobre el que se apoyan estos postulados es el "Interaccionismo Social": el lector pone en juego su propia intencionalidad al reconstruir el sentido de un texto que puede no coincidir con las expectativas del emisor (Pasquale, 2010, p. 17).

[54] En este caso, definimos experiencia a la vivencia y necesidades específicas de cada perfil de estudiante involucrado (ya sea en su rol como alumno-residente, como alumno cursante de otros profesorados).

[55]Más allá de estas orientaciones generales en cuanto a cómo aprende el alumno adulto no se debe dejar de lado las diferencias individuales entre ellos en cuanto a su estilo, tiempo, lugar y ritmo de aprendizaje que con el paso del tiempo suelen hacerse más notorios.

Sobre el plan de trabajo: lineamientos

Teniendo en cuenta lo mencionado arriba se podría sugerir un plan de trabajo que describe tareas a realizar durante todo el proceso de trabajo intercátedra:

De la pre-práctica:

1er paso: encuentro de los residentes y sus docentes con la profesora del prerrequisito quien hace una breve reseña del marco teórico.

2do paso: los residentes observan clases, reflexionan sobre la puesta en práctica del marco teórico de referencia.

3er paso: preparación de planes de clase basado en la selección de texto hecho por el docente de la cátedra de prerrequisito, identificación de género, secuenciación de tareas (desarrollado a continuación), diseño de guías de lectura.

De la práctica:

Actividades de pre-lectura:

Primer contacto con el texto a comprender y su descripción a nivel de tipo y función textual del mismo (Análisis contextual) Completamiento de una grilla (ver apéndice) con el aporte de los alumnos. Análisis de los elementos paratextuales del texto. Tareas de pre-lectura en cuanto al texto global (activación de los saberes previos de los alumnos en el tema (sus esquemas) que posibiliten la predicción del tópico del texto.

Actividades de lectura (barrida inicial del texto y lectura intensiva)

Preguntas guías que brindan un propósito para la obtención de la idea global y confirmación de las predicciones. Identificación de la estructura esquemática a través del reconocimiento de la función específica de cada etapa del texto (no de cada párrafo en particular), donde se crean "etiquetas" originales para cada una. Luego se procede al análisis de contenidos textuales (gramática, vocabulario, etc.) de cada etapa que conforma el texto: individualización de palabras parecidas al español, de nombres propios, de datos duros (como estadísticos, números, cifras) y la referencia de las mismas. En algunas instancias el residente modela en voz alta las estrategias de lectura que se pueden aplicar.

Actividades de post-lectura:

Se reevalúa intencionalidad real de texto y se revisita la grilla completada al principio para agregar nuevos datos si los hubiere (ver figura 1). Redacción de resúmenes, síntesis y /o mapa conceptual del contenido global del texto.

De la post-práctica:

Los residentes reflexionan sobre las fortalezas y debilidades de la puesta en marcha del plan de trabajo a partir de sus propias percepciones sobre la misma, la evaluación realizada por los alumnos de los prerrequisitos (quienes usan una grilla que guía la devolución y los comentarios), e informes escritos/orales de sus compañeros y las docentes de residencia y de los prerrequisitos.

	Pre-lectura	Evidencia textual	Post-lectura
Género (Literario/Popular/Educativo/Cotidiano/Científico/Académico, etc.) Registro (campo, tenor y modo)			
Destinatario			
Fuente			
Grado de fiabilidad de la información de la fuente			
Despliegue o desarrollo temático (descriptivo /explicativo/argumentativo/ narrativo)			

Figura 1: Posible cuadro de "pre-lectura" y "post lectura"

Luego de la etapa predictiva y del trabajo durante el proceso de lectura que permite completar la totalidad del cuadro, se reflexiona sobre cómo está configurado el texto de acuerdo con las etapas

que conforman su estructura esquemática y cómo las opciones lingüísticas (opciones lexicogramaticales) son coherentes de acuerdo con el propósito global del texto dado.

A modo de conclusión

El desarrollo de este proyecto de articulación intercátedra tiene como objetivo ulterior exponer a los alumnos - los residentes y los de prerrequisitos - a la creación y resolución de actividades guiadas que se explicitan en los planes de trabajo, contemplando las especificidades y requerimientos de cada cátedra y en diferentes encuentros, con el propósito de lograr la sistematización de prácticas de enseñanza de LE y de comprensión de texto que propicien la internalización de estas prácticas.

Partiendo de la identificación del género se logra extraer el propósito del texto y reflexionar sobre cómo la estructura esquemática (o estructuración) del texto dado responde a su identidad genérica. A su vez, el reconocimiento de las opciones léxicogramaticales se analizan en relación con cada etapa de dicha estructura esquemática, que cumple un propósito o función específica siempre en consonancia con el propósito global. De esta manera, el texto se interpreta como una totalidad cohesiva y coherente, facilitando la lectura crítica. Además, la selección de determinados géneros predominantes de cada especialidad (Historia, Economía, Física e Informática) permite la activación de saberes previos y propicia el interés genuino de los estudiantes de los prerrequisitos, así también como el diseño de planes de trabajo significativos.

Al término de estas experiencias se espera que tanto los alumnos de los prerrequisitos como los residentes logren ser más autónomos en los procesos que les competen y reflexionen sobre su trabajo tanto en su rol de alumnos de las cátedras involucradas (residentes y alumnos de los prerrequisitos), como de futuros docentes graduados.

Referencias bibliográficas

Eggins, S. (2002). *Introducción a la lingüística Sistémica*. La Rioja: Universidad de la Rioja. Servicio de publicaciones.

Knowles, M. S.; Holton E. F. & Swanson, R. A (2005). *The Adult Learner. The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development.* MA, USA. Elsevier Inc.

Martín, J.R. y Rose, D. (2002). *Working with discourse. Meaning beyond the clause*. London: Continuum.

Pasquale, R. et al (2010). *La Lectura en Lengua Extranjera: Perspectivas Teóricas y Didácticas. Módulo 1*. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires: Ministerio de Educación.

Thompson, G. (2004). *Introducing Functional Grammar*. London: Arnold.

[5.7]

EL DESAFIO DE LO 'PLURI', LO 'MULTI' Y LO 'INTER' EN EL NIVEL DE SUFICIENCIA

María Rosa Mariani
lamarymariani@gmail.com
Universidad Nacional de Quilmes

Palabras clave: diversidad, culturas, textos, intervención didáctica

Oferta complementaria del Plan de Estudios de las carreras de la UNQ el Nivel de Suficiencia, propone al alumnado un curso de lectura de materiales en inglés en el que se espera desarrollen las estrategias necesarias para la comprensión profunda de los textos, aprendizaje de contenidos, y la capacidad de codificar y recuperar la información en los materiales escritos que puedan requerir durante sus trayectorias formativas. Un objetivo común que se constituye en un desafío en el contexto diverso, plurilingüe y multicultural en cada curso. El presente trabajo describe una propuesta de trabajo orientada a la construcción colectiva de competencias comunicacionales desde los textos en lengua inglesa y discute los fundamentos de la intervención didáctica.

Un diagnóstico de la realidad sobre la cual se debe intervenir refleja algunas características comunes en cada una de las dos opciones contempladas en la oferta académica. Se inscriben en la cursada Cuatrimestral, independientemente de sus conocimientos de la Lengua Extranjera; alumnos presionados por la necesidad de acreditar en el corto plazo y confianza en poder lograrlo en solo un cuatrimestre, muchos con algún conocimiento de la LE, aunque insuficiente para aprobar el Examen Libre (que en algunos casos ya desaprobaron). Diferente es la situación en los cursos anuales. En general manifiestan "no saber" excepto lo básico que se da en la escuela al tiempo que dicen *"TODOS LOS AÑOS HICIMOS LO MISMO"*. Sin conciencia ni confianza en sus propios conocimientos de la LE, muestran desde temor hasta rechazo por la LE, y una sensación de no poder con el idioma.

A pesar de estas coincidencias, los cursos del Nivel de Suficiencia, se caracterizan por la diversidad. Son múltiples las diferencias y cada grupo se convierte en una realidad plurilingüe y multicultural a atender al momento de elaborar cada propuesta pedagógica y planificar las estrategias de intervención didáctica que faciliten el logro de los objetivos.

Una realidad plurilingüe

En general, el español ha sido la lengua de escolarización del alumnado, aunque por ejemplo se reciben alumnos paraguayos, competentes en la comunicación en quienes el guaraní, su lengua 1; puede interferir a la hora de verbalizar su comprensión de los textos. Más complejo fue el caso de

las dos estudiantes intercambio francesas, que probablemente se hayan inscripto en el Nivel de Suficiencia porque su sobresaliente nivel de inglés les prometía una materia aprobada. Requirieron de una adecuación de la propuesta que contemplara el desarrollo del español como segunda lengua centrada en propósitos académicos, dada su dificultad para exponer los contenidos de los textos en lengua 2, tanto en la nuestra materia como en las demás que cursaban.

Con español como lengua 1, sin embargo, son múltiples las variedades lingüísticas que coexisten en cada curso y al procesar los textos se ponen en juego diferentes niveles de apropiación de un registro formal y diferentes cronolectos que circulan en las aulas.

Una realidad multicultural

Las culturas generacionales

Diversidad de edades. Desde adolescente que recién concluyeron el Secundario, hasta adultos mayores (30, 40 o 50 años). Provenientes de diferentes **culturas generacionales,** con diferentes historias de vida y conocimientos de mundo que se podrán en juego en las diferentes situaciones de aprendizaje, requieren de una cuidadosa selección de textos que ponga el énfasis en lo conceptual. Una selección en función de los contenidos gramaticales puede convertirse en un obstáculo si los contenidos no guardan relación con los esquemas del alumnado.

La pertenencia a diferentes culturas generacionales, incide también en actitudes individuales frente a las situaciones de aprendizaje. Para los mayores, el conocimiento de mundo puede ser una fortaleza en la inferencia de significados, cuando logran superar su propia resistencia al argumentar que *cursaron inglés hace mucho tiempo y olvidaron todo*.

A nivel grupal, el día de cursada configura un mundo diferente en cada caso. Los sábados, típicos de padres de familia, con muchas responsabilidades, que trabajan y no pueden cursar en la semana; llegan a convertirse en el placer de los textos en inglés contrastando con los bulliciosos miércoles, esperando al docente frente al aula confiados que tal vez falte, o los lunes a las 8 de la mañana que después de un agitado fin de semana cuesta mucho poner en clima de trabajo.

Las culturas locales

Identificarlas es de vital importancia a la hora de la selección de textos y tareas, puesto que más allá de los propósitos académicos que se persiguen, una elección que no contemple sus intereses puede determinar el fracaso de la propuesta.

Por otra parte, alumnos que provienen de zonas económicamente desfavorecidas evidencian un respeto casi reverencial por el idioma inglés, pasaporte al éxito laboral. No obstante, aparecen los mitos a derribar. “El inglés es privilegio de algunos pocos/elegidos”. “Lo importante es la gramática y los verbos”. “En inglés todo se dice al revés”.

Las culturas académicas

Al no estar contemplado en una etapa específica de la Carrera, los estudiantes traen consigo niveles muy dispares de contenidos disciplinares que se ponen en juego al abordar los textos como así también del discurso académico, ya que los principiantes en general solamente han utilizado los textos escolares.

Las culturas tecnológicas

Con diferentes manejos de los recursos tecnológicos disponibles, que no necesariamente responden a la edad, Baby Boomers, Generación X, Milleninials o Generación Z, comparten una característica común: celulares y tabletas ocupan un lugar especial en sus mochilas y se los puede ver "mensajear", "navegar" y "descargar" materiales en cualquier momento y en cualquier lugar. Es por ello que lejos de estar prohibidos pasan a convertirse en indispensables tanto para descargar los Trabajos Prácticos como el trabajo domiciliario en el aula virtual, y para el trabajo en el aula que no requiere de uso de soporte papel; y/o búsqueda en diccionario, por ejemplo.

CONCILIAR LAS DIFERENCIAS DESDE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA

Lograr los objetivos dependerá de un proyecto de aula que desde la intervención didáctica alcance a conciliar las diferencias desde la convicción que "todos pueden leer en lengua extranjera", y a quebrar las resistencias bajando el filtro afectivo.

Estructurada en torno estructura a una concepción de lengua, lectura, y aprendizaje que se pone en práctica en las estrategias de intervención didáctica que concibe a la lengua como instrumento de comunicación, y la convierte en objeto de estudio en pos de la comunicación y del acceso a la información que requiere de la sistematización del código con fines absolutamente pedagógicos.

La lectura es entendida como construcción de significado, en la que los lectores pondrán en juego diferentes tipos de conocimientos previos/esquemas. Un esquema conceptual que comprende los conocimientos sobre el tema del texto. Un esquema formal que está representado por los conocimientos del código tanto en lengua 1 como en lengua 2 y algún conocimiento de la estructura textual. Y por último un conocimiento de estrategias de procesamiento de texto.

Con contenidos conectados con los esquemas cognitivos pre existentes y la mirada puesta en el alumno, como activo generador de conocimiento, las clases son de carácter eminentemente práctico y favorecen el trabajo de pares y en grupo donde se privilegia la formulación

Desde una propuesta centrada en los textos, la graduación de los materiales toma como punto de partida los formatos de uso frecuente, y recurre a la gramática como herramienta para la comprensión.

Los sitios web institucionales, Greenpeace, Amnesty International, la FIFA, sitios para descargar videos, música etc., con una organización y estructura común, y contenido temático familiar, ofrecen excelentes posibilidades para explorar particularidades del discurso fáctico y el

persuasivo; y desde sus pestañas revisar la frase nominal y el imperativo que aparecen en modo recurrente.

Los Manuales de Instrucciones de dispositivos de uso frecuente, con una organización típica, partes y sus funciones, especificaciones, pasos a seguir en la operación, advertencias y precauciones y guía de solución de problemas; permiten desde lo lexical inferir significados por contexto y construir reglas de formación de formación de palabras *(indicator*, *player*) que comenzarán a utilizar como estrategia. Además, consolidar y ampliar elementos del código, como por ejemplo el imperativo en negativo, el futuro, el tiempo presente, algunos verbos modales, algunas conjunciones y conectores y su función en instrucciones simples y complejas. Como en cada una de las Unidades, los alumnos pueden optar por ser evaluados desde un texto seleccionado por el docente o uno de su elección, ya sea de una batidora, un cargador de batería portátil para el celular, o una herramienta de trabajo, al que le aportan su propio conocimiento del tema.

El análisis de las diferentes secciones en una entrada de Wikipedia permite formular hipótesis sobre la organización de la información en este tipo de prosa expositiva y confirmarlas en otras enciclopedias (Britannica y hasta de efemérides). Una definición y descripción seguidas de una referencia histórica, que con el reconocimiento de palabras de contenido, la reflexión sobre el orden en la oración y uso de relativos facilita el acceso información. Posibilita también la apropiación de estrategias para inferir el significado de verbos en pasado por la raíz o buscar con facilidad en diccionario.

Un suceso de alto impacto en el alumnado (como el caso Maldonado o el submarino) puede alterar la secuenciación por complejidad textual, incorporando el texto periodístico (editorial, cartas del lector, columnas de opinión) con énfasis en el reconocimiento de la superestructura de la noticia para identificar la opinión del autor/ medio a partir de la adjetivación, uso de adverbios y la elección de componentes lexicales; y postergar el texto académico.

La lectura de un capítulo completo de un libro de texto académico para realizar una síntesis y trabajar al detalle un párrafo seleccionado, puede por la extensión paralizar a los alumnos, aunque por su estructura, que responde en general a la lógica disciplinar; permite procesar la información nueva y recuperarla con facilidad para contrastarla con lo conocido. Una tarea mucho más simple que los argumentos implícitos en una breve noticia.

Para alumnos de CyT, una demanda en presente, mientras que para muchos una necesidad al momento de Proyecto Final de Carrera, Tesis o Tesina, la lectura de un Artículo de Investigación, los enfrenta a textos escritos por expertos para expertos o un público que conoce del tema, por lo que se presenta desde un tema muy general, sobre el que todos tengan conocimiento: *Las citas por Internet*, por ejemplo. Se trabaja con estructura si la desconocen, y las convenciones de la comunidad discursiva para pasar a los elementos lingüísticos que les permitirían identificar el propósito del trabajo (no siempre explícito en el abstract) y los logros de la investigación sin

necesidad de una lectura lineal, para recurrir a los métodos y los resultados solamente si lo consideran necesario. El proceso concluye con la selección de un Artículo o un Paper producido por no graduados en el que evaluarán la confiabilidad de la fuente, la actualización, y si fue revisado por pares, se espera realicen una lectura crítica del texto utilizando su tiempo de manera más eficaz.

Referencias bibliográficas

Carrell, P. L. and Eisterhold, J. C. (1983). *Schema Theory and ESL Reading Pedagogy*. TESOL Quarterly, 17: 553–573.

Krashen, S. D., & Terrell, T. D. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Hayward, Calif: Alemany Press.

Teun Van Dijk.Textos adaptados de *"La ciencia del texto"*, Barcelona, Paidós 1978 por Berta Zamudio de Molina y María Eugenia Saifán en "Lingüística del texto. Selección de trabajos", Ediciones Cursos Universitarios, Buenos Aires, 1992.

Carrell, P. L. (1985). *Facilitating ESL Reading by Teaching Text Structure*. TESOL Quarterly, 19: 727–752.

Swales, J. M., & Feak, C. B. (2004). *Academic writing for graduate students: Essential tasks and skills*. Ann Arbor, Mich: University of Michigan Press.

[5.8]

MÁS ALLÁ DE LA TRANSTEXTUALIDAD: LECTURA 5D

Beatriz Castiñeira
María Rosa Mucci
Universidad Nacional de Quilmes
Universidad Tecnológica Nacional
beatrizcastineira@yahoo.com.ar
maromucci@yahoo.com.ar

Palabras claves: Transtextualidad, lector, dimensiones, Genette.

La transtextualidad es básicamente la forma en que un texto se comunica con otros textos. Gerard Genette (1997) sostiene que el texto nunca aparece desprovisto de otras producciones verbales y no verbales. Esta trascendencia textual requiere de diferentes técnicas que apuntan a un tipo particular de lector capaz de diferenciar la lectura lineal, determinada por la naturaleza del texto impreso, de aquel que puede descentralizar el texto y participar activamente del proceso.

Si quisiéramos proveer de marco teórico esta forma particular de leer el texto, deberíamos revisar las posiciones que sostienen los estructuralistas en contraposición con los post-estructuralistas. Para los primeros es posible describir la significación del texto aún cuando existe una relación intertextual. Por el contrario, los post niegan la posibilidad de descubrir la relación entre significado y significante. En el caso de Genette, su posición es indudablemente estructuralista ya que focaliza la atención sobre los sistemas desde los cuáles los textos se construyen. A Genette le preocupa la forma en que los signos y los textos funcionan dentro de sistemas, códigos y prácticas culturales.

Desde esta posición entender la transtextualidad significa revalorizar elementos de transformación, imitación y clasificación de diferentes tipos de discurso. Así es comprensible dilucidar de qué forma los textos pueden ser sistemáticamente interpretados. Aunque Genette provee una clasificación de tipos de transtextualidad, nuestra intención es tomar este término para entender la hipertextualidad como la relación entre un texto y otro/s basados en el pero que lo transforman, re-elaboran o extienden.

Desde la visión post-estructuralista, Julia Kristeva (1980) se refiere a los textos en términos de dos ejes; uno conecta al autor y al lector del texto y otro conecta a los textos entre sí. Kristeva sostiene que “todos los textos están desde su origen bajo la jurisdicción de otros discursos que imponen un universo sobre el” (citado en Culler, 2001). Entonces sería interesante preguntarse dónde están las fronteras del texto. Terry Eagleton (1983) entiende que todos los textos están “re-escritos” en el sentido que lo son por todas aquellas sociedades que los leen. Es imposible

deshacerse del contexto en que los textos fueron escritos y fueron reproducidos, parodiados, aludidos o mencionados. Un texto es un espacio multidimensional en el cual una variedad de discursos, ninguno original, se mezclan y colisionan, en palabras de Barthes (1977).

Las diferentes posiciones nos presentan un panorama coherente de la transtextualidad. Es posible leer el texto desde diferentes dimensiones que, obviamente, empoderan al lector de modo tal que puede controlar no sólo el texto sino al autor. El lector es quien recrea el texto y es entonces en este contexto donde se visualizan cambios radicales en el proceso de aprendizaje: el uso de la computadora o el teléfono celular obligan al docente a repensar sus prácticas.

La forma concreta del libro nos guía en la lectura pero, ¿qué pasaría si el libro es intervenido de tal forma que el lector está obligado a contar con diversos hipertextos para poder llenar los innumerables huecos que el texto ofrece? Como resultado, la relación entre lector y texto se vería profundamente alterada y la estabilidad de los conceptos tradicionales de texto, autor y lector se vería modificada. Ya no existe una única voz, la del autor, sino una multiplicidad de voces, el dialogismo bakhtiniano en su máxima expresión. Consecuentemente, como docentes nos enfrentamos a un desafío enorme al momento de enseñar estrategias de lectura.

En este contexto, nuestra experiencia intenta demostrar que la lectura hipertextual enriquece y re-elabora la interpretación de un texto de ficción y en este caso, nuestro trabajo analiza el cuento de E. A. Poe *El Corazón Delator*. La experiencia se llevó a cabo en un instituto de formación docente de la provincia de Buenos Aires en el tercer año de la carrera del profesorado de inglés en las áreas de Lengua y Expresión Escrita III y Lengua y Cultura III.

Nuestra hipótesis sostiene que el uso de hipertextos que intervienen un texto base (en este caso el cuento) facilita la comprensión y posterior análisis del mismo. Para llevar a cabo nuestro objetivo, dividimos la clase en tres grupos:

Grupo 1: alumnos que recursan Expresión Escrita III y Lengua y Cultura III.

Grupo 2: alumnos que cursan Expresión Escrita III pero no cursan Lengua y Cultura III.

Grupo 3: alumnos que cursan Lengua y Cultura III y Expresión Escrita III por primera vez.

La experiencia tomó dos días. Para llevarla a cabo diseñamos una guía de análisis sobre la base del reconocimiento de cuatro ejes: niveles de narración, uso de simbología: lenguaje y técnica, función del narrador y personajes. Todos los grupos tuvieron acceso a la misma guía. El día 1 los grupos leyeron el cuento original en formato papel y respondieron la guía de análisis. El día 2 los mismos grupos leyeron nuevamente el cuento original pero tuvieron acceso a la aplicación en sus teléfonos móviles.

La aplicación para celular diseñada para realizar la presente investigación se llama "Hyper Connection", en relación con el tipo de lectura propuesta. Los participantes tuvieron acceso a la misma gratuitamente desde Google Play.

En la página principal de la aplicación se le da la bienvenida al usuario y se incluye una breve introducción a lo que la aplicación ofrece. Concretamente, los participantes se prepararon para ampliar su experiencia de lectura de *El Corazón Delator* (*The Tell-Tale Heart*) de Edgar Allan Poe. En esta página principal aparecen botones para pulsar. Cabe destacar que la aplicación tiene dos versiones: una versión para el alumno y otra versión para el profesor. La versión para el alumno incluye los botones "Empezar", para acceder a los contenidos extra de la lectura del cuento, y el botón "Créditos", para tomar conocimiento de la bibliografía utilizada para los materiales extra. Este último botón da acceso solamente al material utilizado por el alumno hasta el momento de la consulta de créditos, es decir que la fuente de todo material extra al cuál no se haya accedido no aparecerá en los créditos con antelación. Ambas versiones del juego cuentan con los botones mencionados. La versión del profesor tiene un botón adicional: "Reestablecer". Esta función permite al docente volver la actividad a cero, ocultando todos los materiales extra expuestos hasta el momento, para iniciar la actividad nuevamente.

Una vez presionado el botón "Empezar", el usuario accede a un tablero con quince íconos numerados (los íconos son iguales a la imagen que representa la aplicación en Google Play). Como se dijo anteriormente los participantes debían leer el cuento asignado en versión papel pero el día 2 suponía estar atentos a los números insertados en distintos lugares de las páginas impresas. Toda vez que apareciera un número en la página durante la lectura, los participantes debían desviar su atención hacia la aplicación y presionar el ícono con el número correspondiente. Al hacerlo, se desplegaba una pregunta. La misma se centraba en algún elemento del contenido del cuento. La respuesta consistía en una palabra o frase simple (por ejemplo: Pregunta: ¿Qué lo obsesiona? Respuesta: Theeye). Recordamos que tanto la guía como la aplicación están en idioma inglés.

El objetivo de incluir preguntas simples de contenido para cada ícono era asegurarse que los participantes hayan leído el cuento por completo y logrado una lectura comprensiva mínima aceptable a la vez que recordaran datos básicos relevantes. Una vez que esto era efectivo, se podía proceder a profundizar la lectura.

Los contenidos extra eran textos completos (o al menos, que podían trabajarse con cierta autonomía) o extractos de textos de diversos géneros. Los mismos se descubrían en el siguiente orden:

1. Una nota sobre el símbolo "vulture'seye" (en español, ojo de buitre), extraída de un blog en internet.
2. Un video de la serie de televisión norteamericana The Simpsons, el cual evoca el cuento de Edgar Allan Poe.

3. Un extracto de una versión del cuento leído en formato de historieta.
4. Una cita del cuento comentada en un blog de internet.
5. Una imagen que contiene una descripción médica del ojo humano.
6. Un extracto de un texto científico sobre el funcionamiento del corazón y sus latidos.
7. Una definición del cuento leído según la Enciclopedia Británica.
8. Algunas definiciones de palabras incluidas en el cuento, extraídas de un diccionario.
9. El audio de la canción de Alan Parsons Project *The tell-tale heart.*
10. Una noticia de un diario, informando sobre el asesinato relatado en el cuento leído.
11. Una película corta realizada por Annette Jung.
12. Un plano de la recámara.
13. Una Wiki sobre cómo escribir un informe policial.
14. Un video donde Iggy Pop recita la historia.
15. Un extracto de un paper académico sobre lo maligno como elemento central (evil) en los cuentos de Edgar Allan Poe.

Resultados:

Grupo 1 RECURSANTES:

Día 1: Pudieron identificar tres niveles de narración (respuesta incorrecta ya que hay sólo dos niveles) y las funciones del narrador pero no pudieron determinar si los personajes eran simples o complejos. Reconocieron los símbolos pero no el contenido del informe (número de orden 13). Con respecto a los temas (evil and dementia) no pudieron explicar porque son centrales en la historia pero sí reconocieron las partes donde el personaje principal los evidencia

Día 2: Cambiaron sus respuestas con respecto a los niveles de narración, sólo identifican uno (son dos) y profundizaron el análisis de los símbolos.

Grupo 2 ALUMNOS QUE NO CURSAN LENGUA Y CULTURA III

Día 1: No distinguen niveles de narración, no pueden justificar sus elecciones con respecto a las características que presentan los personajes. Tampoco pueden determinar la función de los símbolos que aparecen sistemáticamente en el cuento.

Día 2: Usan la aplicación para completar la información sobre el uso de símbolos pero no identifican que el tema central del cuento está desarrollado en uno de los hipertextos (número de orden 15). Reconocen los niveles de narración e identifican el rol de los personajes.

Grupo 3: ALUMNOS CURSANDO POR PRIMERA VEZ LENGUA Y CULTURA III

Día 1: no reconocen los niveles de narración, no identifican el narrador, no explican los personajes correctamente, no logran justificar la elección de los símbolos.

Día 2: logran identificar los niveles de narración, pueden explicar los símbolos a partir de la aplicación pero no pueden dar respuestas con respecto a los temas centrales de la historia pero identifican y analizan los personajes. Modifican sus respuestas con respecto al día 1 en algunos de los ejes propuestos para el análisis.

Conclusión:

A partir de los resultados y de la propia reflexión final de los participantes podemos inferir que la experiencia de lectura en diferentes dimensiones (hipertextos) fue motivadora ya que les permitió interactuar con el texto. Esto confirma la posición de un lector activo, recreador de la historia.

La incorporación de una herramienta tecnológica convirtió una experiencia de lectura y análisis tradicional en una circunstancia innovadora que resultó en una clase más dinámica y variada donde los participantes pudieron compartir opiniones, consensuar o disentir con respeto a los ejes de análisis propuestos.

Evidentemente resta mucho por descubrir con respecto a los diferentes recursos disponibles para que los docentes pongan en práctica, sin embargo, empezar a pensar nuevas estrategias de lectura es un punto inicial para hacer frente al desafío de enseñar en contextos donde lo que abunda no es precisamente el recurso.

Referencias bibliográficas

Bakhtin, M. (1984). *Problems of Dostoevsky´s Poetics.* Edited and translated by Caryl Emerson. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Barthes, R (1970). *S/Z* Translated by Richard Miller. Hill and Wang: New York.

Barthes, R (1977). *Image, Music, Text.* Translated by Stephen Heath. Hill and Wang: NY

Borges, J. L. (1941). *The Garden of Forking Paths"* (trans. Donald A. Yates) in *Labyrinths* (1970). United Kingdom: Penguin.

Culler, J. (2001). *The Pursuit of Signs: Semiotics, Literature; Deconstruction.* New York: Cornell University Press.

Flores Perez, G., (2015). *El Uso de los Teléfonos Celulares en el Aula.* Versión Kindle.

Eagleton, T. (1983). *Literary Theory. An Introduction.* Minnesota University Press: USA.

Genette, G. (1989). *Palimpsestos: la literatura en Segundo grado.* Taurus: Madrid (1989)

Genette, G. (1992). *The Architect: An Introduction*. Jane E. Lewin (trans.) University of California Press: Berkeley.

Genette, G. (1997b). *Paratexts: Thresholds of Interpretation*. Jane E. Lewin (trans.). University of Nebraska Press: London.

Kristeva, J. (1980). *Semiótica I*. Espiral: Madrid.

Tavarez, J. (2015). *Docente 3.0: Ensayo sobre uso de la tecnología de la información en el aula.* Versión Kindle.