



(serie encuentros)

Las lenguas en la universidad: hacia una nueva realidad plurilingüe

Comunicaciones de la *I Jornada*
Lengua, Cultura e Identidad

AAVV

Silvana Garófalo (compiladora)

**Las lenguas en la universidad:
hacia una nueva realidad plurilingüe**
Comunicaciones de la I Jornada
Lengua, Cultura e Identidad

AAVV

Compilado por:
Silvana Garófalo



(serie **encuentros**)

Universidad Nacional de Quilmes

Rector

Alejandro Villar

Vicerrector

Alfredo Alfonso

Departamento de Ciencias Sociales

Directora

Nancy Calvo

Vicedirector

Néstor Daniel González

Coordinador de Gestión Académica

Guillermo De Martinelli

Unidad de Publicaciones para la Comunicación Social de la Ciencia

Coordinadora

Patricia Berrotarán

Integrantes del Comité Editorial

Matías Bruera

Cora Gornitzky

Mónica Rubalcaba

Editoras

Brenda Rubinstein

Josefina López Mac Kenzie

Diseño gráfico

Julia Gouffier

**Las lenguas en la universidad:
hacia una nueva realidad plurilingüe**

Comunicaciones de la I Jornada

Lengua, Cultura e Identidad

AAVV

Compilado por:

Silvana Garófalo

Las lenguas en la universidad : hacia una nueva realidad plurilingüe :
comunicaciones de la I Jornada Lengua, Cultura e Identidad / Laura Colombo
... [et al.] ; compilado por Silvana Garófalo. - 1a ed. - Bernal : Universidad
Nacional de Quilmes, 2017.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga

ISBN 978-987-558-454-9

1. Enseñanza de Lenguas Extranjeras. 2. Plurilingüismo. 3. Identidad. I. Co-
lombo, Laura II. Garófalo, Silvana, comp.
CDD 407

Departamento de Ciencias Sociales
Unidad de Publicaciones para la Comunicación Social de la Ciencia
Serie Encuentros

*sociales.unq.edu.ar/publicaciones
sociales_publicaciones@unq.edu.ar*

Los capítulos publicados aquí han sido sometidos a evaluadores internos y
externos de acuerdo con las normas de uso en el ámbito académico internacional.

 Esta edición se realiza bajo licencia de uso creativo compartido o Creative Commons.
Está permitida la copia, distribución, exhibición y utilización de la obra bajo las
siguientes condiciones:

 **Atribución:** se debe mencionar la fuente (título de la obra, autor, editor, año).

 **No comercial:** no se permite la utilización de esta obra con fines comerciales.

 **Mantener estas condiciones para obras derivadas:** solo está autorizado el uso
parcial o alterado de esta obra para la creación de obras derivadas siempre
que estas condiciones de licencia se mantengan en la obra resultante.

| | |
|--------------------------|-----------|
| INTRODUCCIÓN..... | 11 |
|--------------------------|-----------|

PANEL DE APERTURA. La identidad de los profesores de lenguas extranjeras: un recorrido por las biografías lingüísticas

| | |
|-----------------------------|-----------|
| <i>Rosana Pasquale.....</i> | 13 |
|-----------------------------|-----------|

EJE TEMÁTICO 1. Lengua, cultura y poder

1.1. Publicar o no publicar... El problema de empoderar al joven científico desde la lengua extranjera

| | |
|---|-----------|
| <i>María Rosa Mariani y María Rosa Mucci.....</i> | 39 |
|---|-----------|

1.2. Desarrollo de la escritura y la identidad profesional mediante la revisión entre pares en inglés

| | |
|---------------------------|-----------|
| <i>Laura Colombo.....</i> | 47 |
|---------------------------|-----------|

1.3. Enseñanza de inglés en escenarios interculturales

| | |
|--|-----------|
| <i>Efraín Davis, Martha de Cousandier y Mónica Lacaze.....</i> | 57 |
|--|-----------|

1.4. Poder y estereotipos en la enseñanza de FLE (francés lengua extranjera)

| | |
|------------------------------|-----------|
| <i>Agustín De Marco.....</i> | 65 |
|------------------------------|-----------|

| | |
|---|-----|
| 1.5. Representaciones de cultura y poder en estudiantes de Lengua Inglesa II de la UNLPam <i>Nora Díaz, Julieta Soncini y Silvia Siderac</i> | 73 |
| 1.6. <i>El Juego de la Vida</i> . La lengua como instrumento de poder <i>Beatriz Castiñeira y María Rosa Mucci</i> | 93 |
| 1.7. Androcentrismo y heterosexismo como construcciones culturales: análisis basado en el feminismo y la teoría queer <i>Luisina Bello</i> | 101 |
| 1.8. Idiomas con o sin género: reflexiones críticas sobre lengua, género y poder <i>Magalí Pérez Riedel</i> | 111 |
| 1.9. Propaganda cinematográfica soviética en el contexto de la colectivización estalinista: el caso de <i>Sola</i> <i>Nicolás Zadubiec</i> | 119 |
| 1.10. Actividades de mediación intercultural en el aula universitaria <i>María Cristina Ortúzar</i> | 127 |
| 1.11. La diversidad lingüística y cultural de los espacios educativos urbanos desde una perspectiva intercultural <i>Silvana Garófalo</i> | 137 |
| EJE TEMÁTICO 2. Lengua, medios y discurso | |
| 2.1. El rol de los procesos relacionales en el discurso académico <i>Silvana Garófalo</i> | 145 |

2.2. Cómo entender *Je suis Charlie*
Silvia Delayel, Rosana Famularo, Samanata Giunta y Sandra Pedrini....155

2.3. Las publicidades y su influencia en los adolescentes
Anabela Heinrich.....165

EJE TEMÁTICO 3. Las lenguas y las nuevas tecnologías

3.1. NTIC y lengua especializada
Efraín Davis y Cecilia de la Orden.....175

3.2. Interculturalidad, prácticas discursivas y TIC. Consideraciones desde la enseñanza del portugués con fines específicos (PFE)
Marco Antonio Rodríguez.....183

3.3. Universidad y TIC. Usos pedagógicos para apoyo y complementación de la clase presencial
Analía Biocca y Verónica Cayo.....193

3.4. Estrategias de enseñanza de la lengua inglesa mediada por tecnologías
Virginia Duch.....203

3.5. Leer en lengua extranjera cuando no se puede ver. El poder de la tecnología
María Rosa Mariani.....213

EJE TEMÁTICO 4. Literatura, cultura e identidad

4.1. La identidad en dos autores políglotas: un estudio de casos
Estela Klett.....221

| | |
|---|-----|
| 4.2. Tino Villanueva. El camino hacia el empoderamiento identitario <i>Cecilia Saleme</i> | 229 |
| 4.3. Literaturas diaspóricas, culturas itinerantes, identidades di- námicas. Espacios transculturales en la obra de Judith Ortiz Cofer <i>Florencia Perduca</i> | 239 |
| 4.4. Hibridismo: marca de identidad y poder en la literatura chicana <i>Mónica Cuello, María Pibernus y Pamela Vietri</i> | 249 |
| 4.5. Guillermo Enrique Hudson: una serenata a la tierra natal mirada desde el regreso <i>María Rosa Mariani</i> | 257 |
| 4.6. Desarrollo de la sensibilidad intercultural a partir de la literatura, desde una perspectiva postcolonial <i>Stella Maris Saubidet y Vanesa Polastri</i> | 265 |
| 4.7. Narrativas para el desarrollo de la identidad y la competencia intercultural en una lengua extranjera <i>Verónica Di Bin y Melina Porto</i> | 277 |
| 4.8. La dimensión intercultural en la clase de inglés <i>María Marta Bordenave y Pía Isabella</i> | 287 |
| 4.9. Los nuevos roles de la literatura y la cultura en la identidad de la formación docente <i>Eugenia Carrión Cantón</i> | 295 |

EJE TEMÁTICO 5. Las lenguas y la traducción

5.1. La traducción del ruso al español dentro del sistema literario

Omar Lobos y Eugenio López Arriazu.....309

5.2. Traduttore, diffensore. La traducción como herramienta de defensa de la soberanía nacional frente al imperialismo

Leila Fernández Augusto.....317

5.3. Importancia de la traducción del idioma mapuche para la investigación histórica y antropológica

Equipo de Educación Mapuche Wixaleyñ.....325

5.4. Vocabulario astronómico mapuche

Tulio Fernando Tulio Cañumil.....331

| INTRODUCCIÓN |

Este libro compila las comunicaciones presentadas en la primera jornada *Lengua, Cultura e Identidad*, organizada por el Área de Lenguas Extranjeras del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Quilmes y llevada a cabo allí el 12 de junio de 2015. La creación de la jornada se suscitó a partir de los debates internos planteados por el equipo docente con relación a diversos ejes temáticos dentro del campo de la enseñanza, el aprendizaje y la traducción de idiomas en los contextos actuales, así como aquellos referidos a la necesidad de profundizar la indagación, el debate, la reflexión y la circulación de saberes y experiencias entre estudiantes, docentes, traductores y profesionales de lenguas de nuestro país. Los destinatarios específicos de la jornada fueron profesores de idiomas, traductores, otros profesionales de las lenguas y estudiantes de carreras de idiomas, y su principal objetivo se centró en la generación de un espacio de encuentro en el cual se compartieron saberes y experiencias, y se fortalecieron los lazos entre los profesionales de idiomas, las distintas disciplinas del estudio de las lenguas y la comunidad. Por otra parte, los ejes propuestos permitieron integrar las lenguas con diversos aspectos que se imbrican en el uso cotidiano de los idiomas, tales como la cultura, el poder, los medios, el discurso, las nuevas tecnologías, la literatura, la identidad y la traducción.

De esta manera, los títulos de las comunicaciones que comprenden esta publicación reflejan tanto la heterogeneidad como el éxito de la

convocatoria, teniendo en cuenta la diversidad, la calidad y la interdisciplinariedad de los temas abordados. Por lo tanto, *Las lenguas en la universidad: hacia una nueva realidad plurilingüe* evidencia las áreas de interés y debate actuales dentro del campo del estudio de las lenguas y, además, pretende ser un aporte para el registro y la divulgación de estudios de los diferentes idiomas que habitan y habitamos en nuestro país.

El libro está organizado en cinco capítulos que reflejan los ejes temáticos que organizaron la jornada de 2015, cada uno de los cuales engloba las comunicaciones presentadas en este ámbito por distintos autores. Los ejes son los siguientes: Lengua, cultura y poder; Lengua, medios y discurso; Las lenguas y las nuevas tecnologías; Literatura, cultura e identidad; y Las lenguas y la traducción. Si bien la I Jornada fue realizada en 2015, cabe destacar que todas estas temáticas conservan plena vigencia dentro del campo académico de las lenguas.

| PANEL DE APERTURA |

La identidad de los profesores de lenguas extranjeras: un recorrido por las biografías lingüísticas

Rosana Pasquale

Universidad Nacional de Luján

rosanapasquale@gmail.com

Introducción

La jornada *Lengua, Cultura e Identidad*, organizada por el Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Quilmes en junio de 2015, convocó a un nutrido grupo de participantes dispuestos a debatir sobre las interrelaciones y las pasarelas que se establecen entre la/s lengua/s, la/s cultura/s y la/s identidad/des. Para esa ocasión elegí centrarme en el tercero de los términos elegidos en la convocatoria, el de *identidad*, y, más específicamente, en la *identidad de los profesores de lenguas extranjeras*. Para abordar algunas aristas de este problema utilicé como insumo las biografías lingüísticas que un grupo de 70 docentes de alemán, francés, español para extranjeros, inglés, italiano y portugués elaboraron en el marco de un seminario de posgrado virtual diseñado y dictado por la Universidad Nacional de Luján (UNLu).

El contexto de recolección de los datos

Entre marzo y junio 2015, desde la plataforma de la UNLu hemos dictado el seminario de posgrado titulado *Los manuales de lengua*

extranjera: perspectivas de abordaje y contextualización, de 64 horas de duración, que contó con la participación de un equipo docente plurilingüe y la coordinación virtual y pedagógica de miembros de la División Educación a Distancia del Departamento de Educación de la UNLu¹.

Como se desprende del título del seminario, nos interesó contribuir a la construcción de una perspectiva compleja en el abordaje de los manuales de lengua extranjera, combinando enfoques editoriales, didácticos-metodológicos, discursivos, culturales e ideológicos, así como fomentar la reflexión sobre la problemática de la contextualización de los manuales, dando cuenta de las tensiones y los supuestos teóricos que la sustentan. Finalmente, buscamos poner en evidencia el rol mediatizador del manual, ya que, como todos sabemos, aprender una lengua extranjera (LE) en contexto exolingüe institucional significa participar de al menos dos mediaciones: la del profesor y la del manual. Profesor nativo o no nativo y manual universalista o contextualizado parecen ser opciones opuestas que conllevan representaciones y formas de acceso a la lengua-cultura extranjera (LCE) disímiles. Dado que en nuestro país la enseñanza-aprendizaje de las LE en el medio escolar ha sido y todavía hoy es tributaria de las propuestas foráneas y de los vaivenes de la conformación del campo de saber específico, la indagación sobre un objeto cuya centralidad es innegable para los profesionales de las lenguas aparece indispensable.

¹El seminario fue aprobado por disposición CDDE y contó con la participación de las siguientes docentes: Claudia Gaiotti y Estela Klett (Francés); Leonor Corradi y Claudia Ferradas (Inglés) y Patricia Franzoni (Portugués e Italiano); Rosana Pasquale (coordinadora-Francés); Graciela Carbone y Rosa Cicala (Educación a distancia).

Dada la modalidad elegida (a distancia, virtual), se buscó promover la interactividad responsable principalmente a través de actividades individuales y grupales basadas en el estudio de la bibliografía específica de cada unidad didáctica, el análisis de los contenidos de la bibliografía obligatoria, las intervenciones de los participantes en foros temáticos, los estudios documentales y el visionado de conferencias de especialistas grabadas en video.

Los contenidos del seminario se organizaron en tres unidades, cada una de las cuales comprendió una serie de *clases* de la autoría de las diferentes profesoras intervinientes. Antes de iniciar el desarrollo de la Unidad 1 se planteó una primera actividad de acercamiento y (re)conocimiento. Se trató de “expresar en algunas líneas los sentimientos, ideas, impresiones que nos surgen cuando pensamos nuestras relaciones con la/s lengua/s (la materna, la que enseñamos, la/s que conocemos, la/s que se hablan alrededor nuestro...). A título de ejemplo, ponemos a vuestra disposición varios testimonios de personas que, por razones diversas, ‘habitan’ dos o más lenguas...”. Para la realización de esta consigna se compartió con los participantes una serie de textos disparadores, cuyos autores (escritores, filósofos) explicitan sus propias relaciones con las lenguas². Esta actividad dio lugar a 82 intervenciones (de estudiantes y tutoras) en el foro inicial y constituye el corpus sobre el cual se trabajó en esta ponencia.

²Los textos eran extractos de entrevistas, de diálogos, etc., en los cuales autores como Tabucchi, Steiner, ShanSa, Nancy Houston, Jorge Semprún y Julio Cortázar explicitaron sus relaciones, vivencias y sentimientos con respecto a las lenguas que utilizaban/utilizan en su actividad profesional y en su vida cotidiana.

La identidad y las biografías lingüísticas: algunas consideraciones generales

En trabajos anteriores (Pasquale, 2009, 2012) decíamos, inspirándonos en Garreta (1999) y Pacecca (1995), que en el concepto de *identidad* se nucleaban nociones dicotómicas y opuestas, como las de unicidad-generalidad, singularidad-multiplicidad, univocidad-pluralidad, permanencia-cambio, inmutabilidad-variación, entre otras. En efecto, Garreta define la identidad como “un conjunto de rasgos que le dan a un individuo o a un grupo una cierta forma de ser, una manera de estar en el mundo o para decirlo en términos un poco más estrictos, una cierta personalidad” (Garreta, 1999, p. 26). Así, este especialista acuerda al concepto de identidad una dimensión ambigua y bifronte: se trata de la *unicidad* en la *generalidad*, siendo la primera estrechamente dependiente de la segunda. Además, agrega Garreta, la identidad tiene una doble dinámica: es *inmutable* y *cambiante*. La permanencia de ciertos rasgos constitutivos de la identidad asegura que los individuos o los grupos sean ellos mismos a pesar de los cambios que experimentan.

Desde un punto de vista complementario al de Garreta, Pacecca afirma que

El concepto de identidad fue trabajado por diversos autores, pero básicamente desde dos ejes complementarios: uno de ellos apuntó hacia el interior del grupo (es decir, identidad como aquello que ordena la cohesión interna y la demarcación de límites) y otro hacia el exterior (identidad como aquello que ordena los contactos conflictivos o no entre los grupos). (Pacecca, 1995, p. 119).

Por otra parte, García Canclini sostiene: “La identidad es una construcción que se relata” (García Canclini, 1993, p. 250); y en otro pasaje

del mismo artículo expresa: “Al ser un relato que reconstruimos incesantemente, que reconstruimos con los otros, la identidad es también una co-producción”³.

En el mismo sentido, y retomando a McLaren y a Silva, Morales (s/f) nos dice: “Hablar de narrativa e identidad trae la idea de representación de las cosas, de sí mismo, del mundo: representación entendida como un proceso de producción de significados sociales, a través de los discursos” (Morales, s/f, p. 5).

Así, entonces, llegaremos al nudo de nuestra propuesta: la identidad de los profesores de lengua extranjera, dicha/construida a través de y gracias a la narrativa, la que aquí asume la forma de biografías lingüísticas.

Las entrevistas biográficas o relatos de vida, cuyo uso ha empezado a desarrollarse en sociología y psicología social, son herramientas imprescindibles para analizar los mecanismos individuales y colectivos por los que los individuos asumen ciertos comportamientos, hacen determinadas elecciones o comprenden algunos fenómenos. Desde hace algunos años, estas técnicas han sido adoptadas tanto en sociolingüística como en didáctica. Los sociolingüistas, por ejemplo, se han dedicado al estudio de los fenómenos de contacto de lenguas provocados por el desplazamiento de personas o de poblaciones, y los especialistas en didáctica han trabajado dentro del campo de la adquisición de una lengua en situaciones diversas (plurilingües, multiculturales, monolingües, etc.). En ambos casos, como la reflexión de los individuos apunta básicamente a cuestiones relacionadas con las lenguas, se ha denominado a esta técnica *biografía lingüística*.

³El autor emplea este término en el sentido cinematográfico de la palabra, puesto que en su texto desarrolla la idea de *producción con otros*, como forma de producción de películas.

Según el Portfolio Europeo de las Lenguas⁴

La biografía lingüística es un documento concebido para ser actualizado periódicamente, en el que se registra cuándo, cómo y dónde el usuario o alumno ha aprendido las lenguas que conoce. Le ayuda a evaluar sus necesidades y objetivos de aprendizaje, a reflexionar sobre sus experiencias de aprendizaje e interculturales, y establece su nivel de competencia en cada una de las lenguas.

En otro párrafo del mismo documento se agrega

La biografía lingüística comprende cuatro secciones: 1. Mis objetivos para el aprendizaje de lenguas: esta sección es para especificar por qué estudia la lengua y cuáles son las habilidades lingüísticas más importantes para usted. 2. El historial de mi aprendizaje de lenguas: esta sección está pensada para que usted recoja sus experiencias en el aprendizaje de lenguas por orden cronológico. 3. Mis experiencias lingüísticas e interculturales más significati-

⁴El Portfolio Europeo de Lenguas “es un documento personal promovido por el Consejo de Europa, en el que los que aprenden o han aprendido una lengua –ya sea en la escuela o fuera de ella– pueden registrar sus experiencias de aprendizaje de lenguas y culturas, y reflexionar sobre ellas. El Portfolio consta de tres partes. 1) Pasaporte de lenguas. Lo actualiza regularmente el titular. Refleja lo que éste sabe hacer en distintas lenguas. Mediante el Cuadro de autoevaluación, que describe las competencias por destrezas (hablar, leer, escuchar, escribir), el titular puede reflexionar y autoevaluarse. También contiene información sobre diplomas obtenidos, cursos a los que ha asistido así como contactos relacionados con otras lenguas y culturas. 2) Biografía lingüística. En ella se describen las experiencias del titular en cada una de las lenguas, y está diseñada para servir de guía al aprendiz a la hora de planificar y evaluar su progreso. 3) Dossier. Contiene ejemplos de trabajos personales para ilustrar las capacidades y conocimientos lingüísticos (certificados, diplomas, trabajos escritos, proyectos, grabaciones en audio, vídeo, presentaciones, etc.). Recuperado de: <http://www.oapee.es/oapee/inicio/iniciativas/portfolio.html>

vas: en esta sección puede describir las experiencias lingüísticas e interculturales que han sido más importantes para usted. 4. Mis prioridades actuales en el aprendizaje de lenguas: en esta sección está previsto que usted evalúe lo que ya hace en su nivel actual e identifique lo que le gustaría llegar a hacer al final del curso⁵.

Así entonces, los docentes participantes del seminario debían presentarse a partir de sus *biografías lingüísticas y profesionales*: se esperaba que pudieran relatar su *historial* de aprendizaje de las lenguas, sus *experiencias lingüísticas e interculturales* y sus *prioridades y objetivos de aprendizaje*, y que revelaran sus sentimientos, emociones y vínculos con la/s lengua/s que enseñan, para develar así una parte de su identidad de profesores de lengua extranjera.

Análisis de los datos

Las biografías lingüísticas presentadas plantearon intereses, posicionamientos e interrogantes vinculados con las formaciones académicas, las prácticas y los itinerarios de los participantes en lo que se refiere a los contactos, aprendizajes y/o adquisición de la/s lengua/s extranjera/s, a partir de textos disparadores de la reflexión.

Presentaré algunos de los componentes analizados a partir de los siguientes ejes vertebradores:

1. Los ecos de los textos disparadores
2. La mismidad y la diferencia

⁵Recuperado de: http://recursos.salonesvirtuales.com/assets/bloques//biografia_linguistica.pdf
EAQUALS-ALTE Biografía lingüística (Parte del Portfolio europeo de las lenguas de EAQUALS-ALTE).

3. La movilidad y la inmovilidad
4. Los sentimientos evocados
5. La lengua profesionalizada

Asimismo, transcribiré algunos fragmentos significativos de las intervenciones de los docentes para ilustrar cada eje abordado.

Los ecos de los textos disparadores

En la construcción de las biografías lingüísticas se observa una gran cantidad de referencias a los textos de Tabucchi y Steiner. Con respecto al primero, las ideas con las que los docentes más se han identificado son las que tienen ver con que uno no es la misma persona en una u otra lengua, y con la posibilidad de soñar en una lengua distinta de la propia. Los extractos de Tabucchi más mencionados son:

“¿Usted no es el mismo en italiano y en portugués?

– No. Un idioma es también un modo de ser. Es un contexto distinto, un mundo cultural, una historia diferente. El que escribe en portugués es por lo tanto mi alter ego, soy yo, pero también otra persona”.

“Yo pienso que cuando uno empieza a soñar en otro idioma, ese idioma le pertenece de manera muy profunda. Pertenece a su alma. Ese idioma ya dejó de ser un simple instrumento de comunicación”⁶.

⁶Tabucchi. Entre dos lenguas”. Entrevista de *Le Magazine Littéraire*. Reportaje especial realizado por Alexis Libaert, 11 de abril de 2012.

En cuanto a Steiner, una de las ideas que aparecen con mayor frecuencia es la que refiere a la potencialidad de Babel:

Lejos de ser un castigo, Babel es tal vez una bendición misteriosa e inmensa. Las ventanas que abre una lengua dan a un paisaje único. Aprender nuevas lenguas es entrar en otros tantos mundos nuevos. Hay una especie de ventaja contradarwiniana en la multiplicidad de las lenguas: es la riqueza adaptativa de la humanidad⁷.

Citaremos algunos fragmentos de las intervenciones de los docentes participantes:

- “Me sentí muy identificada al leer a Tabucchi, sobre todo cuando reconoce no ser la misma persona cuando escribe en italiano o en portugués”. Romina F.
- “Comparto también con Tabucchi, Nancy Houston y Jorge Semprún esta idea de soñar en otra lengua o de sentirse más cómoda en una lengua que en otra según el contexto” (María Teresa).
- “También me ha pasado de ‘no poder explicar en mi lengua materna algo en portugués a otro hispanohablante pero entenderlo perfectamente en el otro idioma’... y es que, en ese sentido, como sostiene Tabucchi: ‘Un idioma es también un modo de ser. Es un contexto distinto, un mundo cultural, una historia diferente’” (Natalia).
- “Me llamaron especialmente la atención la relación entre la lengua y lo fisiológico (el sueño) de Trabucchi, y la identidad

⁷Extracto de una entrevista realizada por François Lyvonnet y publicada en el *Magazine Littéraire*. Junio 2006. Traducción de Alberto Román.

lingüística deslocalizada de Cortázar. Ambas cosas hicieron, quizás, ecos en mi historia” (Carla).

- “Coincido con Steiner cuando afirma que ‘Lejos de ser un castigo, Babel es tal vez una bendición misteriosa e inmensa’, mi decisión fue acertada. El Profesorado de francés me abrió un amplio panorama de oportunidades que me permitieron crecer como persona y como profesional” (Viviana).
- “De los textos leídos en esta primera clase, concuerdo con Tabucchi cuando dice que ‘Un idioma es un modo de ser...’, por supuesto, porque la lengua no solo es vehículo de comunicación sino que cumple un papel identitario, de transmisión de cultura. También experimento en mis clases la enorme riqueza de la diversidad, cada alumno que viene de una cultura diferente trae consigo una cosmovisión distinta, que abre mi mente y mi corazón, por lo tanto me siento identificada cuando George Steiner dice que ‘la multiplicidad de lenguas es una bendición (...) Es la riqueza adaptativa de la humanidad’. Pero mi corazón está con Cortázar, una persona educada en francés en su primera infancia, enriquecida por autores como E. Poe y otros autores extranjeros, que cuando busca su identidad como escritor, se muestra absolutamente rioplatense” (Marcela).

Así, las intervenciones de nuestros colegas permitirían reafirmar el diagnóstico que alguna vez hizo Beacco al referirse a un cierto tipo de aculturación profesional de los docentes de lenguas. Este autor sostuvo que algunos docentes padecen una “esquizofrenia benigna, de naturaleza estrictamente profesional” (Beacco, 2000, p. 92), que permite que cohabiten, sin interferencias y en el mismo sujeto, convicciones y prácticas culturales diferentes y opuestas. Esta *esquizofrenia*

podría ser también aplicable a la *posesión de la lengua-otra*. Aquí podríamos referirnos a Revuz (1999) cuando sostiene: “El yo de la lengua extranjera no es, jamás, completamente el de la lengua materna”, y considerar, con la autora, la ambigüedad de la maldición de Babel: “Al separar a los hombres de manera radical, [se] crea también el espacio para una diferencia legítima: aprender una lengua es siempre volverse un poco otro” (Revuz, op.cit.).

La mismidad como continuidad y la diferencia como distanciaci3n

En muchas biografías lingüísticas, las historias personales conllevan la presencia de padres, madres, abuelos, como referentes lingüísticos inmediatos: la lengua extranjera aparece así muy ligada a lo primario, a lo nuclear, a lo fundante... En otros testimonios, el contacto con la/s lengua/s son experiencias institucionalizadas y formales: la escuela, el docente, los compañeros son los verdaderos artífices de la posibilidad de abrirse a otros mundos, de escuchar y de decir la diferencia. Por último, en algunos otros casos se establecen *continuums* entre ambos campos y el sujeto pasa casi imperceptiblemente o muy conscientemente de uno a otro, de la familia a la escuela, de lo informal a lo formal, de lo primario a lo institucionalizado... Así, muchos participantes hacen referencia a las relaciones que establecen con las lenguas en sus entornos inmediatos, que son continuadas en los entornos institucionales: desde la mismidad, se construye una relación destinada a durar en el tiempo. Otros, en cambio, elaboran un vínculo identitario desde la diferencia, optando por distanciarse de las lenguas cercanas o impuestas por los padres o la escuela. En todos los casos, la continuidad o la distanciaci3n con respecto a las lenguas conlleva una cuota de azar, de imposici3n, de afecto, de peleas, de resignaci3n...

Veamos algunos ejemplos de lo presentado:

- “En mi caso, mi papá siempre me cantaba en francés cuando era niña pero no fue un idioma con el que seguí, aunque me gusta mucho. En la escuela primaria me ‘obligaron’ a estudiar inglés porque era la lengua que ‘había que saber’” (María Eugenia).
- “Mi primer acercamiento a una lengua diferente a la que yo conocía fue de muy chiquita cuando escuchaba a mis abuelos y tíos hablar en piamontés, no entendía nada y creo que lo hacían para decir cosas que yo ‘no debía escuchar’, ¡quizás me protegían con esa actitud! ¡Por lo menos es lo que creo! Posteriormente, a los 11 años, comenzó una muy buena relación con el inglés en una academia particular y luego en la escuela primaria”(Viviana).
- “Mi primer contacto con esta lengua fue una experiencia institucionalizada y formal. Asistí, por insistencia de mis padres, a un instituto privado de enseñanza de inglés”(Luciana).
- “Se dice que la memoria está hecha de relatos, por eso cuando pienso en mis vínculos con el portugués -la lengua que enseñó- recuerdo algunas historias familiares” (Germán).
- “Siguiendo con los relatos, les cuento que me enamoré del inglés en secundaria. Recuerdo que esperaba con ansias la primera clase de inglés, que recién tuve en primer año en la escuela secundaria. En mi pueblo había una sola docente de inglés, no teníamos inglés en primaria, y en mi caso tampoco recursos para tomar clases particulares ni televisión por cable para ver series en inglés” (Alicia).
- “Mi primer contacto con el francés fue el primer día de mi escuela secundaria. Había hecho la primaria en una escuela

privada y aprendido inglés durante cuatro años, y ese día empezaba el nivel medio en una escuela pública y se me había asignado por sorteo el idioma que iba a tener”(Sergio).

- “Aprendí inglés en una escuela bilingüe donde los docentes no hablaban castellano y varias de mis compañeras tampoco. No tenía estudios previos, pero el encontrarme inmersa en un contexto que me resultaba desconocido, hizo (y aquí cito a Rosana Pasquale) que mi rebeldía adolescente me llevara a apropiarme del uso del inglés para poder establecer una comunicación coherente y no sentirme aislada” (Alejandra).
- “¿Mi relación con las lenguas en general? Bueno, leo desde los cinco años, siempre tuve más libros que amigos. Me llevaron a Los Ángeles a los 12 años y tuve que aprender inglés por necesidad. Hoy me he reconciliado con él” (María Teresa).
- “Hasta el inicio del Jardín de Infantes cantaba solo las canciones que me enseñaban mis abuelos y en el jardincito me dí cuenta que podía cantar también en castellano. ¡Qué sorpresa! Esta pequeña anécdota es una demostración de cuánto me marcaron mis viejitos en las futuras decisiones” (Sandra).
- “Si bien en un primer momento estudiar idioma no fue una elección propia, sigo creyendo que fue y será el mayor agradecimiento hacia mi familia” (Nancy).
- “Fue inevitable recorrer esas primeras clases de alemán en el colegio secundario los días sábados, ya que era una materia extracurricular. Pero esto comenzó con aquellas charlas con mi madre, quien me contaba de niño la historia de su abuela que inmigró a la Argentina, a San Salvador, Entre Ríos, precisamente” (Carlos).

- “El azar quiso que estudiara inglés. Al ingresar a la Escuela Normal 1 en Lenguas Vivas de Rosario el idioma se asignaba por sorteo (en esa época era solamente inglés o francés)” (Mariel).
- “Lo mismo me pasó cuando, ya de grande, decidí estudiar inglés (soy alóglota, hoy aprendí la palabra). Elegí el inglés porque me quedaban bien los horarios. Podía haber sido cualquier otra lengua” (María Lucrecia).
- “En la escuela tuve que estudiar francés e inglés (que retomé de adulta) pero la lengua que elegí de niña fue el alemán, no sabía leer ni escribir pero estaba convencida que quería escribir y hablar alemán para comunicarme con una tía abuela de la cual solo sabía que enviaba cartas que mi madre llevaba a una amiga para que se las tradujera” (Fanny).
- “En lo personal aprendí a hablar con mi entorno familiar en dialecto véneto y al mismo tiempo en castellano. Luego elegí aprender italiano de manera formal y académica y decidí como profesión trabajar con italiano”(Mónica A.)
- “Hablar de lenguas extranjeras para mí es hablar de los descubrimientos más maravillosos sobre el mundo que comencé en mi infancia. En mi caso, acompañados por el primer gran afecto de mi vida: mi padre, italiano y veterano de la II Guerra Mundial, políglota en su experiencia de la Guerra, estudioso autodidacta de idiomas más tarde” (María Alejandra).
- “Mi relación con el francés comenzó en primer grado de la escuela primaria, luego del sorteo del idioma extranjero, y siguió por el placer que me producía conocer una lengua que mis padres no manejaban pero sí mi abuela paterna, escolarizada en francés en el Líbano en la época del Protectorado” (Alejandra N.).

La movilidad y la inmovilidad

En muchas biografías lingüísticas aparecen alusiones a la movilidad, al desplazamiento y a la circulación por diferentes contextos (emigración, viajes, residencias en el extranjero). En muchas otras se alude a la permanencia en un lugar definido y a los contactos que se construyeron con las lenguas extranjeras en y desde ese espacio. Más allá de estas observaciones, todas las intervenciones muestran que la variable espacial no es un elemento definitorio en la construcción de la identidad lingüística: en algunos casos, las decisiones en torno a la lengua que se aprende/se enseña son independientes de estas cuestiones y la relación con la *extranjería* se construye desde el espacio propio o desde el espacio “del otro” que, por un momento, se transforma en el propio. Otra vez, parafraseando a Beacco (op. cit.), podríamos decir que, si bien en el espacio propio la lengua no tiene más que una presencia discursiva (se habla, se escucha pero no se *vive* ni *se acciona* en ella), esta situación no constituye de ninguna manera un impedimento para la construcción del lazo afectivo e intelectual con la lengua extranjera.

Seguidamente, algunos extractos que abordan esta problemática:

- “¡¡Mi relación con las lenguas comenzó a los 5 años!! Oportunidad que nos mudamos a Brasil, a pedido de mis abuelos y me alfabetiqué en ese idioma, Luego retornamos –mi problema era aprender español, ¡¡casi me hacen una segunda alfabetización!!–y durante años lo estudié; a los 10 años, por razones laborales, volvimos a Brasil” (Liliana).
- “Cuando tenía tres años, mis padres decidieron viajar a Nueva York ‘buscando vida’ y alternativas de trabajo, pero sin hablar

el idioma. Viví en Corona, el barrio latino de Queens, durante tres años, y allí comencé la escuela donde tuve mi primer contacto –muy directo– con el inglés” (Carla).

- “Nunca viví una situación de inmersión, a diferencia de muchos de ustedes, y solamente 2 o 3 veces creo haber soñado en inglés –es cierto que muy pocas veces recuerdo lo que he soñado– pero con Tabucchi me siento entre dos lenguas y una parte importante de mi alma ‘está escrita en inglés” (Mariel).
- “Todo comenzó cuando fui a vivir a Estados Unidos con mi familia y tuve la primera experiencia concreta de comunicarme con nativos y de vivir su realidad cultural. Porque, en realidad toda mi interacción previa en inglés había sido siempre en el aula, manual de por medio y con alumnos argentinos”(Marcela).
- “Mi contacto con esta lengua no está atravesado por viajes personales, ni mudanzas familiares al exterior, sino por los relatos de mi madre, abuela y tías que sí habían visitado el país vecino –Brasil– realizando viajes de placer, amorosos y comerciales” (Aldana).
- “Mi primer encuentro con el francés fue en 1970 (con 10 años): nos trasladamos por un año a vivir en las afueras de París por cuestiones de trabajo de mi padre. Me inscribieron en una escuela primaria y aprendí por inmersión y en contacto directo” (Viviana A.).

Los sentimientos evocados

La gran mayoría de los sentimientos evocados son positivos. Las lenguas producen enamoramiento, placer, fascinación, pasión, amor,

agradecimiento, diversión, disfrute, iniciación... Sin embargo, también hay lugar para algunos sentimientos negativos que se manifiestan a través del llanto, la frustración, las burlas, la imposición, el accidente, el trauma...

A continuación mostramos algunos ejemplos que ilustran estos sentimientos:

- “Sobre la pregunta ‘¿por qué soy profesora de inglés?’, bueno, creo que el enamoramiento por las lenguas que comenzó de chica aún no se me ha ido. Me producen placer las lenguas” (María Teresa).
- “Mi gusto por las lenguas extranjeras está desde siempre, y fui a una escuela de lenguas vivas en la que aprendí inglés y francés. Del portugués me enamoré de grande, estudiando la carrera de técnica en turismo” (Natalia).
- “Este primer contacto con la lengua despertó en mí una fascinación por su sonoridad y entonación. Escuchar a la señora hablar en inglés me transportaba a lugares lejanos y escenas divertidas. Para mí era una de las llaves para entrar al mundo mágico de los juegos de niños” (Viviana R.).
- “Sin embargo, al egresar continué estudiando la carrera de Letras y realicé un postítulo en enseñanza de español como LE. Creo que esto último fue el detonante para formar finalmente mi opinión respecto de mi verdadera pasión. Re-descubrir mi lengua materna con una mirada extranjerizante fue sin dudas una experiencia enriquecedora” (Florencia).
- “Mi historia de amor con la lengua portuguesa me remonta a mi época de adolescencia y a mis períodos vacacionales de verano

(tres meses) en Camboriú, durante muchos años consecutivos, cuando iba a visitar a mi madrina, que vivía allá” (Azucena).

- “En la escuela primaria me ‘obligaron’ a estudiar inglés porque era la lengua que ‘había que saber’. Hoy agradezco haberla aprendido porque me abrió posibilidades a viajes y becas que de otro modo no hubiese tenido acceso, pero fue un aprendizaje atravesado por bastante dolor” (María Eugenia).
- “Cuando escuchamos una lengua que no conocemos, ese conjunto de fonemas, al que no podemos delimitar ni dotar de sentido, es solo ruido. Así fue que comencé mi escolaridad en un jardín de infantes llamado Park City Day School, en el que niños y maestros a mi alrededor ‘hacían ruido’. Mi respuesta era llorar permanentemente, mientras nos saludábamos a la mañana, cuando no entendía los juegos, lloraba y lloraba” (Carla).
- “En 5to año del secundario teníamos la opción de estudiar 80 minutos semanales de portugués, y de esas clases vienen a la memoria mis frustraciones cuando la interlengua viraba de L3 a L2. Pasarían muchos años para que entendiera lo que me pasaba” (Mariel).
- “Recuerdo en particular un día en el que escuché a mi profesora hablando con otra en inglés, y deseé tener la habilidad para hablar con esa pronunciación y esa fluidez. El tiempo hizo el resto: mi amor por el idioma y mi amor por la enseñanza hicieron que me dedicara a esta profesión” (María Paula).

- “En mi caso, la curiosidad y el afecto por los idiomas surgieron de la necesidad de establecer un vínculo con mis abuelos, de origen alemán, y a los que no pude conocer” (Andrea).
- “El enamoramiento fue llegando más tarde, cuando empecé a trabajar y a darme cuenta de la pasión que despertaba en mí el dar clases de lengua” (Paula).
- “Con la inimitabilidad del que aprende solo porque le gusta, aproveché el inglés para divertirme. Y bueno, algunos construyen barcos en botellas, otros juegan a la pelota, yo me divierto con las palabras” (María Lucrecia).
- “Tenía que elegir entre el inglés y el francés, ‘mis dos amores’, y tomando palabras de la profesora Pasquale, como un ‘acto de rebeldía’ decidí seguir el profesorado de francés, lo hice pensando en que ya había muchos profes de inglés y muchos menos de francés, y que de esa manera estaba haciendo un aporte a ‘la diversidad lingüística’” (Viviana B.).
- “Muchos se burlaban de cómo hablaba, por lo que decidí empezar a leer y –en la época– me leí todos los libros de la biblioteca escolar; también veía programas de noticias y hacía teatro y participaba del coro escolar para perfeccionar mi pronunciación. La vida da muchas vueltas y en mi adolescencia retornamos a Argentina y comencé el último año de la secundaria, rindiendo en la época, Historia y Geografía, Formación Cívica y Lengua Castellana de los tres primeros años, pero... ¡¡¡qué difícil!!! ¡Yo pensaba en portugués!” (Liliana).
- “Puntualmente, mi relación con el inglés fue siempre de descubrimientos y hallazgos, como una puerta que se abría

a lo desconocido y a un mundo de primeras experiencias” (Victoria).

- “El aprendizaje del francés fue sin buscarlo, no me quedaba otra: hija de docente de francés en colegio bilingüe” (Carolina).
- “Siempre fue ‘fácil’ para mí el idioma, y cuando aprendí francés, también lo hacía desde el disfrute, el placer de poder comunicarme” (Stella Maris).
- “Las relaciones que he establecido con cada una de estas lenguas son muy diferentes. El francés es la lengua que durante todo mi vida escolar deseé estudiar y no pude, porque el mandato familiar era inglés. Amé el momento en que terminé la escuela y pude elegir qué idioma estudiar. Sin embargo, el inglés tuvo una segunda oportunidad ya de adulta y pudimos reconciliarnos. En cuanto al alemán, mi primer contacto fue a través de la música de cámara. No podía entender por qué la mayoría de la gente consideraba al alemán una lengua fría y áspera, cuando yo la encontraba tan cálida y poética...” (Claudia L.C.).
- “En cuanto a mi biografía lingüística, al contrario de lo que menciona la Dra. Pasquale, mis inicios con el inglés fueron accidentados y hasta traumáticos” (Marcela M.).

Así, al decir de Klett, los sentimientos encontrados parecen constituir la esencia de todo acercamiento a las lenguas-otras:

Situarse en la interfaz identitaria es entonces aceptar el encuentro de la identidad primaria (nuestra filiación genética, social, grupal, cultural) y aquella que se establece por intermedio de la nueva lengua. Este contacto de identidades es con frecuencia conflictivo pues combina entidades antinómicas. Por un lado, percepción

de estremecimiento profundo y hasta de exilio temporario y, por otro, sensación de enriquecimiento y liberación (Klett, 2011: s/p).

La lengua profesionalizada

Muchos testimonios se focalizaron en el momento en el cual la lengua que se aprende pasa a ser la lengua que se enseña. Es decir, remiten a las primeras decisiones profesionales que determinaron la elección de una lengua sobre otra/s para ser enseñada en diferentes ámbitos.

Este momento de elección profesional conlleva sentimientos encontrados, decisiones, reivindicaciones identitarias, proyectos largamente sostenidos.

Veamos algunos ejemplos que focalizan en este proceso:

- “El enamoramiento fue llegando más tarde, cuando empecé a trabajar y a darme cuenta de la pasión que despertaba en mí el dar clases de lengua. Mientras tanto me iba peleando y amigando con el italiano, con el ser argentina y enseñar italiano con esa esquizofrenia idiomática que define Semprún y a la que yo le sumaría la esquizofrenia identitaria que supone dar clases de una lengua extranjera” (Paula).
- “Muchas veces por enseñar y describir a los demás una lengua extranjera te consideran como parte de esa cultura. Si bien uno enseña junto con el idioma muchos elementos culturales que hacen a la sociedad donde este está inserto, no dejamos de perder nuestras raíces” (María del Mar).
- “Luego, con el tiempo, descubrí que estudiar inglés se había convertido en una pasión y poder enseñarlo era la mejor manera de abrirme a otros mundos y transmitir eso a otras per-

sonas, a mis alumnos. Algo que confirmó que la elección de mi profesión había sido la correcta, fue cuando la secretaria del instituto me contó que apenas comencé le decía que iba a ser profesora de inglés y que iba a trabajar allí” (Luciana).

- “En realidad, todo eso que me formó, me ayudó a ver que mi única vocación era enseñar y aprender teniendo presente siempre esa ‘afectividad’ con los que me rodean” (Graciela).
- “Cabe aclarar que después de vivir en Portugal, y tomando las palabras de la escritora ShanSa, ‘Yo no solo elegí el portugués sino también elegí a Portugal, a su historia, a su cultura, a su gente...’, y eso es lo que intento transmitir a mis alumnos en mis clases” (Azucena).
- “Me desempeño como profesora de francés y me encanta. En realidad lo que me encanta es la docencia, es creer que a través de dicha lengua enseño, por ejemplo, algunas cuestiones relacionadas con mirarnos a nosotros a través del otro” (María Bernarda).
- “Es un hermoso desafío recorrer con nuestros alumnos el camino de la adquisición de una LE, y tratar de transmitirles que no solo estamos ‘aprendiendo solamente una nueva lengua’, sino que estamos frente a una visión diferente del mundo a la que nosotros tenemos, frente otra identidad; y que nuestro rol es despertar en ellos esa curiosidad, entendimiento y respeto por las diferencias culturales en un mundo globalizado” (Paola).
- “Elegí trabajar de esto porque me parece mágico abrirle la puerta a otro a que descubra otros modos de ser” (María Fernanda).

- “Sé que poseo un arma de doble filo: enseñé la lengua dominante, a la que muchos se acercan con fascinación porque poseerla es símbolo de estatus. Por eso entiendo mi trabajo como la posibilidad de abrir el diálogo con esas otras lenguas ocultas e invisibilizadas ante nuestra mirada” (Laura).
- “Nunca he soñado en inglés, ni tengo la ‘ventaja contradarwiniana en la multiplicidad de las lenguas’, ya que solo balbuceo dos, pero siempre pienso todas mis lecturas y experiencias en función de la tarea docente” (Raquel).
- “Como detestaba la docencia (mi madre es licenciada en Letras y experimenté en carne propia la vida del docente –además de haber sido su alumna durante tres años en la escuela secundaria–), opté por anotarme en el Traductorado. Cuando entregué el formulario (no había inscripciones por internet en aquel entonces), la persona que lo recibió se sorprendió de que solo me hubiera inscripto para una carrera y me preguntó por qué no me inscribía en el Profesorado también si solo había una materia diferente. Me convenció al instante” (Julia).
- “En mi caso particular, desde muy chica me sentí atraída por el idioma inglés, y así fue que comencé mis estudios con el apoyo de mis padres. Como mi otra pasión es la literatura, la conjunción de estos dos elementos –lengua inglesa y su literatura– ha hecho que mi profesión se convirtiera en algo sumamente disfrutable y apasionante” (Lucía).
- “En esas instituciones tuve la suerte de ser alumno de dos excelentes profesores que me llevaron a desear ‘poder enseñar como ellos’” (Gustavo).

La lengua profesionalizada es enseñada a partir de un ethos profesional, concebido como

(...) el sistema disposicional del sujeto (creencia, actitudes e intenciones), puesto en relación con la dimensión socio-moral de problemas que debe resolver en el ejercicio de la profesión. Dicho sistema combina la eticidad internalizada, las motivaciones construidas, el ideal profesional que se tiene y los modos de auto-regulación (Yurén y Saenger, 2006, p.6).

El ethos profesional del docente de lengua extranjera está construido a partir de la inclusión de dosis importantes de representaciones, vivencias y experiencias –directas o indirectas– acumuladas en su relación con la lengua-cultura que enseña y con su propia lengua-cultura. Así entonces, el *qué se enseña*, el *cómo se construye ese qué* y el *cómo se enseña eso que se enseña* componen una trilogía insoslayable de la identidad de los profesores de lengua extranjera.

Para concluir

En el texto de Revuzya mencionado podemos leer: “El encuentro con una lengua extranjera trae a la consciencia algo relativo al lazo muy específico que mantenemos con nuestra lengua”. Podríamos agregar “y con nuestra identidad”, ya que lengua e identidad aparecen como dos entidades indisociables. Ahora bien, es claro que en todas las intervenciones, la identidad fundada en la lengua propia está claramente atravesada por las lenguas-otras, las que en algún momento ya no son más *otras* porque pasan a ser componentes de una identidad profesional.

Para terminar, es importante retomar otro párrafo interesante del mismo texto:

El ejercicio del aprendizaje que requiere una lengua extranjera se releva tan delicado porque al convocar, a la vez, nuestra relación con el saber, nuestra relación con el cuerpo y nuestra relación con nosotros mismos en tanto sujeto-que-se-autoriza-a-hablar-en-primer-a-persona, se convocan las bases mismas de nuestra estructura psíquica y con ellas, aquello que es al mismo tiempo el instrumento y la materia de dicha estructuración: el lenguaje, la llamada lengua materna (Revuz, op.cit).

Todas las intervenciones pueden hacerse eco de este párrafo: en todas apareció la relación con el saber (saber *lingua/s*, conocer *culturas*), la relación con el cuerpo (sonoridades, articulaciones), la relación con nosotros mismos (*ser otro*): en este complejo entrecruzamiento de cognición, cuerpo y relaciones se construye y se materializa, entonces, la identidad de los profesores de lenguas extranjeras.

Referencias bibliográficas

- Beacco, J-C. 2000. *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*, Paris: Hachette.
- García Canclini, N. 1993. La cultura visual en la época del posnacionalismo ¿Quién nos va a contar la identidad? In *Nueva Sociedad* 127, septiembre octubre 1993, in http://nuso.org/media/articulos/downloads/3078_1.pdf recuperado el 22 de agosto de 2015.
- Klett, E. 2011. Aprendizaje de lenguas y plurilinguismo. Ponencia presentada en el *III Congreso de Enseñanza del Español como Lengua Segunda y Extranjera*, In <http://www.usal.edu.ar/archivos/pad/docs/klett.pdf>
- Morales, G. (s/f). *Narrativas de identidad en la formación de los profesores de lenguas extranjeras*. Recuperado el 23 de agosto de 2015 de: <http://www.unrc.edu.ar/publicar/borradores/Vol7/pdf/Narrativas%20de%20identi->

dad%20en%20la%20formacion%20de%20profesores%20de%20lengua%20extranjera.pdf.

- Pasquale, R. 2009. Una identidad bifronte: lo nacional y lo foráneo en los manuales contextualizados de lengua extranjera. Ponencia presentada en las *XII Jornadas de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior*, UNER, Paraná, julio 2009.
- Pasquale, R. 2012. L'identité des manuels de langue étrangère : abordage étymologique, épistémologique et didactique, *Revista de la SAPFESU*, Año XXX, Número 35. pp. 166-181.
- Revuz, Ch. (1999 [1992]) La lengua extranjera: entre el deseo de un lugar diferente y el riesgo del exilio. Original en francés: La langueétrangère: entre le désird'unailleurset le risque de l'exil, *Éducation Permanente*, 107, París, Traducción al español: Marcelo Canossa, Carrera de Traductor Público, Departamento de Portugués, UBA, 1999, En: <http://didacticadelinglessanfernadorey.blogspot.com.ar/2014/05/christine-revuz-la-lengua-extranjera.htm>

Publicar o no publicar... El problema de empoderar al joven científico desde la lengua extranjera

María Rosa Mariani

María Rosa Mucci

Universidad Nacional de Quilmes

mariarmariani@gmail.com | maromucci@yahoo.com.ar

Introducción

La expresión *publicar o perecer* fue utilizada por primera vez en un contexto no académico por Harold Jefferson Coolidge, en 1932, y en el ámbito científico por Eugene Garfield en su artículo “The Academic Man: A Study in the Sociology of a Profession”, publicado en *The Scientist* en 1942, para describir la presión por publicar los resultados de trabajos académicos en los EE.UU. En el Siglo XXI aún muestra plena vigencia en la afirmación de Cassany, que en un artículo publicado en 2008 sostiene que “en la práctica, solo existe el conocimiento que formulan los discursos ya publicados”.

Los géneros escritos en las disciplinas cumplen otras funciones, que exceden a la mera comunicación de los resultados al resto de la comunidad científica (Bazerman 1988; Grass y Harmon, 1999), y la publicación parece haberse instalado en el ámbito universitario como requisito de permanencia, prestigio o promoción, criterio de evalua-

ción de la actuación docente y parámetro de acreditación de las instituciones. Al mismo tiempo, el joven graduado experimenta la necesidad imperiosa de publicar trabajos de investigación para comenzar a construir la carrera científica.

Existe poca actividad académica o investigadora que no gire alrededor de un escrito o que no se registre con algún tipo de soporte (protocolo de laboratorio, informe, proyecto, memoria, etc.). En los últimos años, la educación terciaria (universitaria y no universitaria) ha focalizado por una parte en la alfabetización académica general y por otra, en la construcción de la identidad académica del alumnado desde el trabajo con las prácticas lectoras y escritoras propias de los géneros de cada disciplina, que quedan en manos de los especialistas.

Cassany, López y Martí (2000) y Sabaj (2009), sostienen que la elaboración de artículos de investigación para su publicación se ha transformado en una de las tareas esenciales que desarrollan los miembros de las comunidades científicas contemporáneas. Tal como postulan Bazerman (1988) y Swales (1990), este género textual requiere un serio abordaje teórico, más amplio y profundo que permita al investigador adecuar su escrito a las convenciones de la comunidad discursiva a la que va dirigido.

Pero la construcción de una identidad científica también depende de otros factores. Una recorrida por revistas de divulgación científica de habla hispana de diversos orígenes permite percibir que, en las normas/condiciones de publicación de su política editorial, una gran mayoría exige, para ser sometidos a consideración del Comité Editorial y/o arbitraje, la inclusión de apartados en inglés. Mientras algunas establecen solamente la obligatoriedad del *abstract*, otras requieren ambas versiones también del título y/o palabras clave.

Si bien la universidad prepara a los alumnos en la lectura en lengua extranjera (LE), esa competencia no se traslada automáticamente a la escritura. Dado que la escritura de textos académicos en LE no figura en los planes de estudio de carreras de grado y/o de postgrado, en muchas oportunidades es necesario recurrir a la traducción de un tercero que, aunque domine la lengua, puede desconocer las convenciones de la escritura académica en L1, ya que en nuestro país no se han registrado muchos casos que puedan dar cuenta de resultados comprobados como sí se observan en Gran Bretaña y EE.UU. (por ejemplo, Coffin et al., 2006; Murray, 1982). Por otra parte, aun un especialista en LE no necesariamente conoce lo suficiente de los géneros discursivos desarrollados a lo largo de la historia de la disciplina por el conjunto de sus miembros, o del tecnolecto propio de cada disciplina (Calsamiglia, 2007); para plasmar en el texto la intención del investigador.

Este trabajo reseña una experiencia sobre la enseñanza de escritura de abstracts llevada a cabo en la Universidad Nacional de Quilmes, dirigida a seis investigadores del laboratorio de microbiología especializados en virología, que dependían de otra persona –generalmente, su director de investigación– cada vez que tenían la necesidad de dejar registro escrito de sus trabajos, y en especial cuando la intención era lograr la publicación.

El proceso

La construcción de capacidades para la elaboración de abstracts en lengua inglesa presupone partir de un abordaje exclusivamente centrado en la redacción y el manejo de las convenciones (estilísticas, ortográficas, etc.), para focalizar en las características de las situaciones

de comunicación escrita (Ferreiro y Teberosky, 1982; Atorresi, 2005). En tal sentido, se inició el trabajo con la familiarización con diversos *Journals online* y el reconocimiento de las características del artículo de investigación, con la identificación de las diferentes secciones y lo que se espera encontrar en cada una, para luego pasar al abstract.

La exposición a los diferentes tipos contribuyó a desterrar la idea de equivalencia con el resumen hispano, ya que, aunque refleja de alguna forma la estructura del texto completo, el abstract escrito para revistas anglosajonas suele regirse por convenciones diferentes. Por otra parte, la gran mayoría de las publicaciones de la especialidad son de carácter informativo, y en algunos casos, la inclusión de un resumen de cada una de las secciones responde a la política editorial. Esta característica de las publicaciones del campo disciplinar no hizo más que confirmar la hipótesis inicial de que, para lograr el objetivo propuesto, era necesario desarrollar el conocimiento de las características de todas las secciones del trabajo escrito, a fin de llegar a construir textos propios.

Ya familiarizados con las características de las situaciones de escritura (propósito, audiencia), el trabajo se centró tanto en el contenido como en los aspectos discursivos en las diferentes secciones del formato IMRD, tomando como punto de partida el sector Resultados, que en trabajos de investigación experimental presenta los datos obtenidos y por lo tanto no reviste mayores dificultades.

Desde la lectura y la interpretación del contenido, los participantes de este proyecto comenzaron por explorar la escritura (Kent, 1999; Syverson, 1999) y lograron identificar los recursos a partir de los cuales se presenta la evidencia y se describen los datos incluidos en gráficos, figuras o tablas. Utilizando varios ejemplos de la especialidad, pudie-

ron reconocer los diferentes elementos típicos de la sección, además de ejemplos en los que el autor incluye elementos de interpretación, para luego focalizar en el análisis de los pasos recursivos que se siguen al escribir (Flower y Hayes, 1980; Bereiter y Scardamalia, 1987).

Luego de completar tareas centradas en el ordenamiento de componentes, asumieron un rol activo en la construcción de sus textos (Elbow, 1998), describiendo sobre la base del propósito del estudio y los gráficos, los datos de un trabajo seleccionado por los docentes. Habiendo logrado en todos los participantes algún nivel de confianza en el uso de los recursos, se propuso la presentación de los resultados de un simple experimento de laboratorio que habitualmente ellos utilizan con sus alumnos. Con la mirada puesta en el proceso, se instaló la necesidad de la pre escritura como paso anterior a la elaboración, y la reescritura a partir de la retroalimentación que pares/editores puedan ofrecer al contenido y al texto producido.

Este enfoque en los lectores, al que Hyland ya se refiriera en 2000 y que se utilizó en todas las etapas del curso, fue de vital importancia, no solamente para la corrección de aspectos de la lengua, sino también para prepararlos para un escenario de alta exigencia como el de las revistas científicas internacionales, que utilizan la revisión de pares para la aceptación del trabajo y su publicación.

La Metodología requirió centrarse en el uso de la lengua. El pasado y la construcción pasiva impersonal (toda vez consolidada su equivalencia en inglés), y el uso de marcadores de secuencia no resultaron ser obstáculo alguno en las tareas propuestas ni en el desafío de escribir el procedimiento seguido en algunas de las experiencias en curso que ya contaban con algún nivel de avance, y sumarle los resultados aunque fueran provisionales.

Si bien en los artículos presentados por los docentes la Discusión no planteó mayores dificultades a nivel de reconocimiento de los componentes de la sección (referencia al propósito de la investigación, referencia al resumen de resultados, limitaciones del trabajo, implicancias, aplicaciones prácticas, futuras líneas de investigación, si las hubiera, y la interpretación de los datos; y los recursos de la lengua que se utilizan en cada caso), la falta de una investigación con resultados sobre los cuales comenzar a discutir resultó ser un obstáculo. En este caso, como en la Conclusión, que cuando se incluye debe ser clara y cuidadosamente expresada sin ambigüedades, aquellos actores que todavía no tenían algo propio que decir como miembros de esa comunidad discursiva (Gee, 2005) se convertían en el centro del hacer escrito (Cassany, 2008) participando de la revisión y la respuesta.

Como investigadores ya habían fundamentado la relevancia del tema elegido con la presentación de sus proyectos, se había aprobado la pregunta o problema a resolver desde cada uno de los trabajos, por lo que, ya familiarizados con el género, el trabajo con la Introducción giró en torno de los recursos lingüísticos utilizados en los distintos movimientos. Las referencias a la literatura del campo disciplinar merecieron especial atención, con énfasis en las formas con las que se adhiere a la postura de un autor, se disiente o se señalan aspectos no cubiertos por el aporte de otro y las formas que se utilizan en las citas. En procesos compartidos que involucraron pre escritura, escritura, revisión, re escritura y edición, los participantes resolvieron satisfactoriamente los problemas comunicacionales específicos de la sección, aunque solamente aquellos con un trabajo avanzado pudieron incluir la descripción, que por otra parte no es obligatoria.

Habiendo superado las expectativas iniciales y considerando que varios de los participantes se encontraban trabajando en diferentes borradores de sus artículos, en el sexto encuentro de este curso/taller todos lograron escribir su abstract, aunque con algunas diferencias en el producto. Los textos producidos por investigadores con trabajos avanzados resultaron altamente informativos y descriptivos, mientras que los de aquellos en etapas iniciales reflejaban la importancia del tema, la fundamentación y el propósito del trabajo.

Esta experiencia de un taller de seis encuentros de dos horas de duración cada uno dedicados a la construcción de la escritura académica desde la perspectiva de género, sin pretender generalizaciones, nos permite concluir que *puede escribir el que tiene algo que decir*.

Referencias bibliográficas

- Atorresi, A. (2005). *Competencias para la vida en las evaluaciones de lectura y escritura*. Buenos Aires: (SERCE ---- LLECE). OREAL / UNESCO.
- Bazerman, C. (1988). *Shaping Written Knowledge*. Madison, WI: University of Wisconsin Press.
- Bereiter, C. y M. Scardamalia (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Calsamiglia, H. y A. Tusón (2007). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. 2da. Edición. Buenos Aires: Grupo Planeta.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D, C. López y J. Martí (2000). Divulgación del discurso científico: la transformación de redes conceptuales. Hipótesis, modelo y estrategias. *Discurso y sociedad*. 2,2: 73-103.
- Cassany, D. y Morales, O. (2008). Leer y escribir en la Universidad: hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos. Universitat Pom-

peu Fabra, Departamento de Traducción y Filología, Ramblas 30-32, 08002, Barcelona, España.

- Coffin, C. (2006). *The Language of Time, Cause and Evaluation*. London / New York: Continuum.
- Elbow, P. (1998). *Writing with Power: Techniques for Mastering the Writing Process*. Oxford: Oxford University Press.
- Ferreiro, E. y A. Teberosky (1982). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo Veintiuno editores.
- Flower, L. y J. Hayes. (1980). *The Dynamics of Composing; Making Plans and Juggling Constraints*. Steinberg, E. (Ed.). *Cognitive Processes of Writing*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum. 31-50.
- Gee, J. P. (2005). *An Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method*. New York: Routledge.
- Grass, A. y J. Harmon. (1999). What' s right about Scientific Writing. *The Scientist*. 13. 24: 20-21
- Hyland, K. (2000). *Disciplinary Discourses. Social Interactions in Academic Writing*. London: Longman.
- Kent, T. (1999). *Post-Process Theory: Beyond the Writing-Process Paradigm*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Murray, D. (1982). *Learning by Teaching: Selected Articles on Writing and Teaching*. Montclair, NJ: Boynton/ Cook.
- Sabaj, O. (2009). Descubriendo algunos problemas en la redacción de Artículos de Investigación Científica (AIC) de alumnos de postgrado. *Signos* 42, 69: 107-127. Recuperado en: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342009000100006&lng=es&nrm=iso.
- Swales, J. (1990). *Genre analysis. English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Syverson, M. (1999). *The Wealth of Reality: An Ecology of Composition*. Carbondale, IL: SIU Press.

Desarrollo de la escritura y la identidad profesional mediante la revisión entre pares en inglés

Laura Colombo

Instituto de Lingüística, UBA- CONICET - IES Lenguas Vivas

Juan Ramón Fernández

colombolaurama@gmail.com

Palabras clave: publicaciones, empoderamiento, lengua extranjera, identidad escritora, comunidades académicas.

Resumen

En la actualidad, se espera que los futuros docentes de inglés no solo satisfagan las demandas de escritura en esta lengua para culminar sus estudios en forma exitosa. También se aspira a que, una vez recibidos, continúen desarrollándose profesionalmente y contribuyan al campo disciplinar de la enseñanza del inglés como idioma extranjero mediante su participación en comunidades académicas y profesionales (Edwards-Groves, 2013). Al respecto, la escritura se vuelve fundamental, ya que constituye el medio principal mediante el cual se producen los intercambios en estos círculos (Booth, 2007). Sin embar-

go, encontramos que son pocos los espacios curriculares en la formación docente que acompañan la gradual adquisición de las prácticas de escritura en lengua extranjera, así como casi inexistentes aquellos que lo hacen con el propósito de fomentar el escribir para publicar (Carlino, 2009). Este trabajo presenta una experiencia centrada en la revisión entre pares y orientada a favorecer la adquisición de las prácticas de escribir para publicar. Específicamente, presentamos acciones docentes que pueden entrelazar las prácticas escriturales de los alumnos con su gradual participación en comunidades disciplinares de referencia y el desarrollo de su identidad escritora (Ivanič, 1998). Lejos de ofrecer fórmulas para el éxito, el propósito es comparar intervenciones docentes que hemos experimentado como efectivas y seguimos analizando.

Introducción

¿Necesitan los futuros profesores de inglés aprender a producir textos académicos? La respuesta a esta pregunta parece ser un tanto obvia. Sin embargo, son incipientes las investigaciones que se alejan de un enfoque basado en el déficit –centrado en lo que carecen o no saben los estudiantes– y analizan, en cambio, acciones en torno al fomento de la alfabetización académica, mirada que asume que las prácticas letradas deben ser enseñadas en todos los niveles (Carlino, 2013). Asimismo, se espera que en la formación docente en lenguas extranjeras los alumnos puedan satisfacer las demandas de escritura presentes a lo largo de sus estudios y que, una vez recibidos, contribuyan al campo profesional de la enseñanza del inglés como idioma extranjero. Dado que la escritura juega un rol fundamental al respecto, es preciso fomentar iniciativas que posibiliten no solo su desarrollo

sino también la gradual participación de los alumnos en comunidades académicas y profesionales (Edwards-Groves, 2013).

Enmarcado en los lineamientos de la alfabetización académica, este trabajo presenta una experiencia de aula centrada en la revisión entre pares y orientada a la adquisición de las prácticas de escribir para publicar por parte de estudiantes del profesorado de inglés. Es nuestro objetivo abonar a las discusiones sobre cómo favorecer la participación en determinadas culturas escritas que contribuyan a la formación docente permanente. En esta ocasión, presentamos acciones docentes orientadas a entrelazar las prácticas escriturales de los alumnos con su implicación en comunidades disciplinares y el desarrollo de su identidad escritora (Ivanič, 1998).

El aprendizaje de la escritura mediante su ejercicio efectivo y la reflexión sobre la práctica

La experiencia que relatamos se llevó a cabo en un taller cuatrimestral optativo de escritura ofrecido en el último año de la carrera Profesorado en Inglés. Este fue diseñado como un espacio de acompañamiento y perfeccionamiento de prácticas *reales* de escritura académica en lengua inglesa con el objetivo de que los alumnos ensayen y desarrollen -mediante sucesivas revisiones- su identidad y autoridad escritora-académica (Ivanič, 1998). Al proponerles que escribieran algo para ser efectivamente publicado se esperaba que los alumnos asumieran un nivel de compromiso diferente al que se toma frente a ejercitaciones orientadas a prácticas futuras (Carlino, 2013). Asimismo, se asumió que esta situación de partida, además de asignar un sentido de utilidad a la escritura, contribuiría a definir un contrato

de trabajo diferente al que se da cuando los que deciden qué textos producir son los docentes (Colombo y Carlino, 2015).

Las primeras clases del cuatrimestre se dedicaron a que los estudiantes puntualizaran un tema de su interés y encontrarán una audiencia real que excediera el espacio del taller (por ej., una revista o evento académico al cual enviar su trabajo). Acompañados por la docente, los alumnos evaluaron diferentes vías de publicación y, a la vez, comenzaron a familiarizarse y participar en comunidades relacionadas con la enseñanza del inglés. Es decir, además de identificar y evaluar diferentes espacios de diálogo profesional, empezaron a participar y reflexionar sobre cómo contribuir a las *conversaciones* (Casave, 2002) del campo.

También durante las primeras semanas de cursada los estudiantes discutieron y reflexionaron junto a la docente sobre el proceso de escribir para publicar. Para esto leyeron un texto de un reconocido y prolífico académico en el cual comparte su gradual inmersión en el campo de la escritura en segunda lengua (Matsuda, 2003). En este relato personal, el autor resalta la importancia de las lecturas y, sobre todo, de las discusiones con otros para el desarrollo de su voz autoral. Otra instancia que colaboró para fomentar discusiones y reflexiones en torno al proceso de escribir para publicar fue el diálogo con quienes alguna vez lo habían hecho. Principalmente anclada en las impresiones, sentimientos y opiniones que los estudiantes traían al aula al reportar los desafíos de su propio proyecto de escritura, la docente compartió anécdotas personales que ilustraban situaciones similares. Asimismo, invitó a clase a un Asistente de Idioma⁸, ha-

⁸Para más información sobre el Programa de Intercambio de Asistentes de Idioma,

blante nativo de inglés, que había publicado un artículo de investigación y escrito su tesis de licenciatura (entregada en español). Luego de la charla con el invitado, se sistematizaron en clase cuestiones relacionadas con la búsqueda y el trabajo con la bibliografía, la recolección de datos, los desafíos de escribir en una segunda lengua, y los intereses y las cuestiones identitarias que se ponen en juego a la hora de producir trabajos académicos.

Los intercambios que se dieron en base a la lectura y la escucha de relatos personales permitieron realzar no solo el carácter gradual de la escritura sino también la importancia de comentar y compartir borradores con otros. Esto dio un valor agregado a la actividad de revisión entre pares realizada por los alumnos. A su vez, se visibilizaron los diferentes quehaceres, sentimientos y sensaciones que forman parte del proceso escriturario. El descubrir que hasta los autores más leídos han atravesado instancias en las que se sentían inseguros y hasta asustados con la idea de publicar ayudó a los estudiantes a comenzar a comprender que uno no nace sino que se hace escritor. Develar junto con los alumnos cómo este proceso ha sido para otros ayudó a desmitificarlo (Murray, 1985) y a que se pueda representar y enfrentar la tarea con menos ansiedad. Finalmente, estas actividades dieron lugar a verdaderos diálogos, donde tanto alumnos como docente presentaron y compartieron perspectivas y anécdotas personales sobre su relación con la escritura, lo cual colaboró a que se creara un *espacio seguro* en la clase (Grant y Knowles, 2000), necesario para llevar adelante la revisión

ver http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/niveles/idiomas/intercambio.php?menu_id=23075%2520#cuatro

entre pares y para que los alumnos se reconocieran y tomaran responsabilidad como autores.

La revisión entre pares: ejerciendo prácticas colegiadas en un espacio seguro

Al igual que con las otras tareas llevadas a cabo por los estudiantes para avanzar con su proyecto de escritura, antes de la revisión entre pares se ofreció un andamiaje donde, mediante la exposición dialogada, la docente explicitó determinados quehaceres y modeló diferentes formas de retroalimentar escritos. Esta actividad de revisión conjunta sirvió para explorar con los alumnos diversas formas de comentar los textos y ayudar a los autores a reformular y mejorar sus escritos. Así, además de diferenciar y sistematizar en un cuadro las formas de llevar a cabo esta tarea, se insistió en que los comentaristas debían tomar una postura de *colaboración mutua* con los autores (Stelzer Morrow, 1991) y evitar la *apropiación* del texto por parte de quien lo revisa (Sommers, 1982). Mientras el primer término remite a intervenciones en forma de diálogo, el segundo refiere a cuando un revisor no hace más que dar indicaciones o directamente modificar el escrito sin tener en cuenta los propósitos o intereses de los autores (Ferris, 2003). En base a estos conceptos se polemizó sobre el delicado equilibrio que los comentaristas deben encontrar entre el acto de elogiar y el de criticar para dar un tipo de retroalimentación que ayude a mejorar la escritura (Hyland y Hyland, 2001).

También se reflexionó con los alumnos sobre el hecho de que compartir textos intermedios con otros, por lo general, conlleva un gran esfuerzo, y que estas reticencias gradualmente desaparecen si se asu-

me un compromiso compartido entre autor y revisor y se establece una confianza mutua (Colombo y Carlino, 2015). Así, se acordó que los lectores primero mencionarían un aspecto positivo del texto (Elbow, 1998) y que cada crítica iría acompañada de sugerencias para mejorar el escrito. Este acuerdo, junto con los conceptos, lineamientos y reflexiones que surgieron durante la revisión conjunta de textos, constituyeron la base para llevar a cabo las subsecuentes actividades de revisión entre pares.

Los alumnos trabajaron en grupos de tres y comentaron, primero por escrito y luego en persona, los borradores de los compañeros. Se dedicó sistemáticamente al menos media hora de los encuentros del taller para que cada subgrupo sostuviera conferencias en las que revisores y autores intercambiaran opiniones en forma oral y, si fuera necesario, realizaran juntos cambios al texto. También se siguió sosteniendo en clase un espacio de revisión conjunta donde en forma rotativa cada alumno presentaba su borrador y recibía sugerencias de toda la clase. Estas instancias plenarias no solo fueron utilizadas para discutir y sistematizar conocimientos lingüísticos y socio-retóricos, sino también para reflexionar sobre las actividades de revisión y, de ser necesario, acordar ajustes en la forma de dar y recibir comentarios.

A modo de cierre

El trabajo con un proyecto de escritura real y las revisiones entre pares, junto con las acciones docentes que enfocaron las clases en los usos de los textos y la construcción de uno mismo como autor al escribirlos (en vez de concentrarse en la mera corrección de errores), contribuyeron a construir un espacio de desarrollo profesional.

En primer lugar, al tener que encarar un proyecto de escritura real, los alumnos comenzaron a ponerse en contacto y, gradualmente, a participar en comunidades profesionales. Asimismo, leer y escuchar vivencias relacionadas sobre cómo llevar adelante el proceso de escritura generó diálogos en clase que sirvieron de base para fomentar la reflexión sobre los propios quehaceres escritores. Esto volvió el proceso de escribir para publicar más manejable para los estudiantes ya que descubrieron que hasta los expertos enfrentan intrincaciones y desafíos similares.

A la vez, con la revisión entre pares, los alumnos comenzaron efectivamente a ejercer prácticas habituales de escritura científico-académica como, por ejemplo, los procesos de referato (Grant y Knowles, 2000). El aula, entonces, actuó como un escenario *protegido* (Elbow y Sorcinelli, 2006) donde se pudieron ensayar determinados usos del discurso escrito y, por tanto, abrió oportunidades para aprender a manejar los sentimientos de vulnerabilidad y falta de confianza muchas veces asociados con el hecho de recibir críticas (Colombo y Carlino, 2015). Esto permitió que los estudiantes fueran forjando su identidad autoral mediante la producción de borradores y las negociaciones con otros.

Creemos que propuestas de este tipo, en las que la producción de textos reales y la revisión entre pares son consustanciales, en efecto, realzan la importancia y el potencial epistémico que las prácticas de lectura y escritura pueden tener en la formación profesional mediante la indagación y la divulgación de saberes producidos en la práctica educativa. Por tanto, abogamos por espacios de formación docente en los que se den herramientas no para prácticas futuras, sino para que los alumnos efectivamente comiencen a participar en las conversacio-

nes disciplinares y se reconozcan productores y no solo consumidores de saberes.

Referencias bibliográficas

- Booth, S. (2007). Repositioning research as writing to improve student learning. *Australian Journal of Teacher Education*, 32 (4), 1-13.
- Carlino, P. (2009). Desarrollo profesional de docentes para leer y escribir a través del curriculum. En P. Carlino y S. Martínez (eds.), *Lectura y escritura, un asunto de todos* (pp. 51-90). Neuquén: Educo.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774003>.
- Casanave, C. P. (2002). *Writing games: Multicultural case studies of academic literacy practices in higher education*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Colombo, L., y Carlino, P. (2015). Grupos para el desarrollo de la escritura científico-académica: Una revisión de trabajos anglosajones. *Lenguaje*, 43(1), 13-34. Recuperado <http://revistalenguaje.univalle.edu.co/index.php/Lenguaje/article/view/3276>.
- 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. Recuperado de <http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol38/iss12/12>.
- Elbow, P. (1998). *Writing without teacher*. USA: Oxford University Press.
- Elbow, P., y Sorcinelli, M. D. (2006). How to enhance learning by using high-stakes and low-stakes writing. En W. J. McKeachie y M. Svinicki (eds.), *McKeachie's teaching tips* (12ª ed., pp. 192-212). Boston: Houghton Mifflin.
- Ferris, D. R. (2003). *Response to student writing: Implications for second language students*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Grant, B., y Knowles, S. (2000). Flights of imagination: Academic women be(com)ing writers. *International Journal for Academic Development*, 5(1), 6-19.
- Hyland, F. y Hyland, K. (2001). Sugaring the pill: Praise and criticism in written feedback. *Journal of Second Language Writing*, 10(3), 185-212.
- Ivanič, R. (1998). *Writing and identity: The discursal construction of identity in academic writing* (vol. 5). Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Matsuda, P. K. (2003). Coming to voice: Publishing as a graduate student. En C. P. Casanave y S. Vandrick (eds.), *Writing for scholarly publication: Behind the scenes in language education* (pp. 39-51). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Murray, D. (1985). *A writer teaches writing* (2ª ed.). Boston, MA: Houghton.
- Sommers, N. (1982). Responding to student writing. *College Composition and Communication*, 33(2), 148-156.
- Stelzer Morrow, D. (1991). Tutoring writing: Healing or what? *College Composition and Communication*, 42(2), 218-229.

Enseñanza de inglés en escenarios interculturales

Efraín Davis, Martha Graciela De Cousandier
y Mónica Elvira Lacaze

*Dirección de Pedagogía Universitaria.
Universidad Nacional de La Matanza*

efr@uolsinectis.com.ar | mdcousandier@gmail.com | mlacaze0711@gmail.com

Palabras clave: inmigrantes, interculturalidad, inglés, diversidad cultural.

Introducción

El presente trabajo tiene como objetivo compartir un proyecto de investigación de la cátedra de Inglés Transversal de la Universidad Nacional de La Matanza (UNLaM), en busca de la integración intercultural de los alumnos cursantes.

En las 24 carreras que se dictan en los distintos departamentos, los estudiantes deben cursar y aprobar cuatro niveles de inglés con una carga horaria de cuatro horas semanales antes de su graduación; estos niveles se organizan desde la Dirección de Pedagogía Universitaria, dependiente de la Secretaría Académica. En sus aulas se agrupan alumnos de diferentes especialidades, con un fuerte componente de grupos inmigrantes, principalmente de países limítrofes. Se produce así el encuentro de culturas juveniles diversas que ha generado un escenario sociocultural y lingüístico altamente conflictivo al momento de enseñar

el idioma inglés. Cada uno de estos grupos forma, a su vez, subgrupos más pequeños con coincidencias más específicas entre sus miembros. Es importante destacar que dentro de la población estudiantil también se encuentran adultos y adultos mayores que dejaron sus estudios hace tiempo o que acaban de finalizar la escuela secundaria, personas con diferentes experiencias de aprendizaje de la LE y expectativas diversas.

En cuanto a la inmigración, los datos del Censo 2010 revelaron que en La Matanza viven 171.682 personas oriundas de otros países; algo menos de la mitad de ellas proviene de Paraguay. En las últimas elecciones presidenciales, La Matanza fue el municipio de la provincia de Buenos Aires con mayor número de votantes extranjeros; en tanto, los habitantes del distrito pasaron de ser 1.225.288 a 1.775.816 en los nueve años que transcurrieron entre los censos nacionales de 2001 y 2010, y buena parte de ese crecimiento poblacional se debió al aporte inmigratorio. Con más de 77.000 vecinos, la colectividad paraguaya es la más numerosa: el 45% de los extranjeros es de origen guaraní. Le siguen Bolivia, que aporta casi 48.000 personas, y Perú, con más de 8.000.

Puede advertirse entonces, entre los grupos que conforman los cursos de Inglés, un escenario multicultural conflictivo, con diferencias de orígenes, edades, estratos sociales, preferencias culturales, actitudes y aptitudes y, sin duda, ideologías dispares, aunque coincidentes, en su mayoría, con una representación negativa del idioma inglés y su aprendizaje. Las razones de dichas coincidencias son uno de los motivos que han alentado esta investigación. En el contexto descrito, se hace necesario considerar estas diferencias y representaciones al diseñar las propuestas áulicas, ya que de no hacerlo podrían impactar de manera negativa en los alumnos y, de esa forma, provocar un obstáculo aún mayor para su aprendizaje.

Por otro lado, puede inferirse que el idioma inglés se convierte en una de las diferentes lenguas a las cuales están expuestos los alumnos, ya que muchos de ellos utilizan el español como segunda o tercera lengua. Esta situación se vuelve más conflictiva al tener que aprender otra LE, como el inglés.

Además, cabe considerar que los alumnos, durante su trayectoria por el sistema educativo previo, han transitado diferentes experiencias de aprendizaje del idioma y han sido expuestos a materiales de estudio en inglés que favorecen la instalación de estereotipos conducentes a percepciones y juicios inapropiados sobre el inglés y sus hablantes. Más aún, las corrientes metodológicas centradas en el contenido realizan una ostensible exposición de información sobre costumbres y tradiciones relacionadas con la cultura foránea y se constituyen en una forma de invasión sutil pero agresiva de la identidad de los jóvenes en particular. Si bien la enseñanza de otra lengua permite crear conciencia de la coexistencia de otras culturas, diferentes de las propias, un presupuesto válido en el marco de las teorías del multiculturalismo, se corre el riesgo de que algunos estudiantes se aferren a lo que se ha pasado a denominar *infraculturalismo* o *proclamación de culturas inferiores*. En consecuencia, construyen la imagen de lenguas superiores a otras tal como se muestra desde algún libro de texto o propaganda.

Formulación del problema

Dentro del marco de referencia planteado, el problema, objeto de la investigación, se constituye a partir del conflicto que representan las representaciones, actitudes y aptitudes lingüísticas de muchos estudiantes de la UNLaM al ser expuestos al idioma inglés en un es-

cenario educativo en el cual convergen culturas diversas que se encuentran en permanente tensión entre sí además del encuentro o reencuentro con el inglés. Estos aspectos involucran a la expresión, a la constitución de la identidad y las relaciones sociales. Es decir, van más allá de lo considerado como meramente multicultural o lingüístico, la construcción de un espacio intercultural en el aula de inglés surge como una posible alternativa superadora de los obstáculos encontrados en la enseñanza y el aprendizaje de la LE.

La pregunta que guiará nuestra investigación es entonces: ¿de qué manera la puesta en marcha de un abordaje desde la teoría de la interculturalidad puede coadyuvar a distender la tensión del conflicto de la diversidad cultural presente en las aulas de inglés en la UNLaM?

De esta pregunta surgen otros interrogantes:

- ¿Qué obstáculos provenientes de la diversidad cultural predominante en el aula de Inglés de la Universidad problematizan el aprendizaje exitoso de inglés?
- ¿De qué manera perciben los alumnos este aprendizaje en relación a su identidad cultural?
- ¿Cómo impactan las reacciones y actitudes negativas frente a la posibilidad de aprender la LE?
- ¿Qué contenidos y estrategias pueden generar la posibilidad de revertir esta situación conflictiva?

Formulación de la hipótesis

La hipótesis que se plantea, entonces, propone que un enfoque de enseñanza intercultural en las aulas de IT coadyuvará a una verdadera integración cultural de los miembros de éstas en beneficio de su aprendizaje del idioma extranjero.

Una propuesta intercultural

Los estudiosos del tema, Aguado Odina (1991), Anderson y Mercado (2006), García Canclini (2006), Giménez Romero (2003), M. Rojo (1995), P. Padilla (2006), M. Sagastizabal (2006), acuerdan, en general, que el objetivo de una educación intercultural es la reflexión crítica sobre la propia cultura y la de los demás, en busca de generar actitudes enriquecedoras de las relaciones entre miembros de distintas culturas.

El concepto de *cultura* es amplio y complejo: abarca desde los estilos de vida de los seres humanos, sus modos de ser compartidos entre sí y por los otros, las maneras en que esos hábitos se socializan, ya sea por afinidad, por su lenguaje, sus posturas ideológicas, por la clase social a las que las personas pertenecen, por sus religiones, por su origen étnico, por su género, etc., hasta las relaciones entre las diversas culturas que coexisten en un país, lo cual hace de la cultura un hecho eminentemente social ya que es compartida y se socializa constantemente en todas las interacciones de la sociedad, y en forma particular en los procesos educativos (Bhabha; 2002).

Por su parte, la *interculturalidad* representa la consecuencia de la toma de conciencia de la existencia y el reconocimiento de las diversas culturas que se desarrollan en un ámbito dado.

El principio básico sobre el que se funda la interculturalidad es el fomento del respeto a todas las culturas, las maneras de expresarse de las personas, sus modos de pensar, sentir, actuar, rasgos que son distintos a los de los otros. Es en este marco en donde las personas, y en particular los docentes y alumnos en el aula de inglés, se ven influenciados, aunque no lo expresen explícitamente de manera formal, por rasgos culturales originados en tradiciones diferentes a las pro-

pías. De hecho, es posible que ciertas influencias no sean reconocidas e incluso sean rechazadas, ya sea de manera individual o colectiva.

Objetivo de la investigación

El objetivo principal del trabajo de investigación es identificar las culturas que conviven en las clases de inglés, para conocer sus pautas culturales y las distintas maneras de vinculación entre dichas culturas, y descubrir las consecuencias del impacto entre los aportes de los distintos grupos. Esto es necesario para hacer efectivo que los alumnos asuman el papel y la importancia de los valores de la tolerancia activa, del respeto de las manifestaciones culturales diferentes de las propias y de las actitudes de recepción positiva ante costumbre y estilos de vida distintos.

Para ello, se proponen los siguientes objetivos específicos:

- Propiciar condiciones de modificación del tipo de relaciones sociales que se dan en el aula de inglés.
- Alentar el conocimiento de las diferentes culturas que componen la región como punto de partida para la formación de jóvenes comprometidos con la interculturalidad y el multilingüismo.
- Elaborar materiales didácticos sobre contextos y situaciones que fomenten el multilingüismo y la interculturalidad.
- Proponer prácticas docentes alternativas superadoras del marco de relaciones sociales de hegemonía.

Enfoque metodológico

El enfoque etnográfico ha sido elegido para conducir este estudio. A partir de la observación participante y de cuestionarios como ele-

mentos principales, se buscará un conocimiento sobre la forma en que se organiza lo social en los grupos de estudiantes y las peculiaridades que asume el aprendizaje del idioma inglés. El diseño se irá configurando, definiendo y progresando a medida que el equipo de investigadores efectúe el análisis de los datos recogidos.

Conclusión

El paradigma que proponemos no se agota en la instrucción para un sector acotado de la población, en una lengua extranjera, sino que implica el aprendizaje de actitudes de socialización y respeto hacia el otro, el aprendizaje de la empatía y la prudencia en el trato con los demás. Interpretar las aulas como una simple coexistencia multicultural reduciría las posibilidades de integración y favorecería simplemente la asimilación pasiva. Es por esto que el interculturalismo se presenta como el objetivo a alcanzar, entendiéndose éste como una superación del multiculturalismo, que trabaja por la igualdad de todas las culturas y el reconocimiento de sus valores. Nos educa para aprender a vivir juntos. Quien convive no solo coexiste, sino que interactúa con el vecino y el entorno próximo. No conviven las culturas por sí solas, a no ser que estén dinamizadas por actitudes interculturales.

Para concluir, uno de los grandes desafíos que tienen la educación argentina y la sociedad toda es lograr ofrecer una salida al problema del siglo XXI: aprender a vivir juntos. Es decir, brindar a nuestros jóvenes oportunidades suficientes para formarlos como verdaderos “promotores sociales” del mundo del mañana, preparándolos para asumir una vida responsable en una sociedad cambiante y plural, sin dejar de lado su sentimiento de pertenencia. Para ello, necesitamos

docentes comprometidos y creativos, que fomenten más activamente el respeto a la diversidad de las culturas, así como el apoyo de los órganos democráticos de gobierno de cada país.

Referencias bibliográficas

- Aguado Odina, M. (1991). “La educación intercultural: concepto, paradigmas, realizaciones”. En: María del Carmen Jiménez (edit.). *Lecturas de pedagogía diferencial*. Madrid. Dykinson.
- Anderson, G. y Mercado, C. (2006) “*La estandarización contradice el concepto de multiculturalismo*”. En: *Diversidad cultural y derecho a las diferencias. Interculturalidad, multiculturalidad. Tejiendo diálogos en el bilingüismo. Saberes étnicos, dialectos e ideologías*. Novedades Educativas, Año 18, N° 186 – Junio, Buenos Aires.
- Bhabha, H. (2002). *El lugar de la cultura*. Buenos Aires. Manantial.
- García Canclini, N. (2006). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona. Gedisa.
- Giménez Romero, C. (2003). Pluralismo, multiculturalismo e interculturalidad: Propuesta de clarificación y apuntes educativos. *Educación y Futuro: Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas* N° 8. Editorial CES Don Bosco-EDEBĚ, Abril 2003, 9-26.
- Martín Rojo, L. (1995). “*Escuela y diversidad lingüística: el derecho a la diferencia*”. En: *Textos de Didáctica de la Lengua y la literatura*. Número 6 – Año II – Barcelona. Graó.
- Padilla, P. (2006). Por una educación curiosa, placentera y de aprendizaje. En: *Diversidad cultural y derecho a las diferencias. Interculturalidad, multiculturalidad. Tejiendo diálogos en el bilingüismo. Saberes étnicos, dialectos e ideologías*. Novedades Educativas, Año 18, N° 186. Buenos Aires.
- Sagastizábal, M. (2006). La educación intercultural como propuesta. En: *Diversidad cultural y derecho a las diferencias. Interculturalidad, multiculturalidad. Tejiendo diálogos en el bilingüismo. Saberes étnicos, dialectos e ideologías*. Novedades Educativas, Año 18, N° 186. Buenos Aires.

Poder y estereotipos en la enseñanza de FLE (francés lengua extranjera)

Agustín De Marco

UNLP

agustin.unlp@hotmail.com

Palabras clave: FLE, estereotipos, poder, circuitos educativos.

Los estereotipos que giran en torno al francés como lengua extranjera invitan a clasificarlo como un idioma diplomático, muchas veces elitista. Esta idea no se ve amortizada por los manuales de FLE (francés lengua extranjera), los cuales frecuentemente soslayan problemáticas de índole geográfico, político, social y cultural en pos de presentar una lengua de carácter homogéneo, funcional a legitimar una cultura hegemónica.

En este sentido, la etimología de la palabra *idioma* hace referencia a *lo propio*, a lo particular (Congreso de laS lenguaS, 2004). Frente a los estereotipos y representaciones que intentamos (o deberíamos) transformar en tanto profesores de lengua extranjera, surge la pregunta: ¿cómo hacer que nuestros alumnos sientan como propio el contacto con una lengua que es presentada a menudo de manera distante? Y, más aún, ¿cómo generar curiosidad por ese objeto?

Es sabido que al enseñar una lengua extranjera transmitimos cultura. Es decir, no se trata únicamente de enseñar ciertos contenidos lingüísticos, sino también de situarlos acorde al contexto cultural en el cual se desarrolla la actividad de enseñanza, para que sean significativos y no se aíslen del mundo del hablante-aprendiente.

De esta forma, al menos en lo que concierne la enseñanza de FLE, los profesores se enfrentan a las múltiples imágenes transmitidas, reproducidas y naturalizadas en principio por los medios de comunicación. Estos “estereotipos”, que en parte son necesarios dado que la realidad del mundo es muy compleja y permiten simplificarla para una mejor comprensión (Lippmann, 2004), dan paso a la construcción de imaginarios que alejan o acercan a los estudiantes del FLE en función de sus diversas realidades.

El sistema educativo se encuentra configurado de manera tal que encontramos diferentes circuitos de enseñanza, a partir de los cuales se suele clasificar y calificar a los establecimientos escolares y, por consiguiente, a los alumnos que asisten a ellos. Esta segmentación y desarticulación del sistema educativo (Braslavsky, 1985) implica que la forma y los métodos de enseñanza de una lengua extranjera y la cultura que ella atañe no solo deben estar en consonancia con el contexto regional (el de un país, en este caso, Argentina), sino también con el contexto institucional, con lo que podríamos llamar *micro-contexto* de enseñanza.

Si la idea actual de la enseñanza de FLE reniega del etnocentrismo cultural y, por el contrario, pretende analizar el mundo de acuerdo a los parámetros propios de la cultura de enseñanza, pareciera ser el camino más acertado comenzar a abordar nuestras prácticas desde una perspectiva dinámica, en donde se evidencie y discuta el entramado

de poder construido por los estereotipos anteriormente nombrados, en función de despertar y alimentar el espíritu crítico de nuestros estudiantes en lugar de reproducir (muchas veces, sin darnos cuenta) modelos etnocentristas.

No se trata aquí de renegar del origen del francés en tanto lengua extranjera; tampoco de soslayar cuestiones de índole cultural que hacen a un mejor conocimiento del mundo (y que muchas veces provienen de los estereotipos nombrados), sino de concientizar (se) respecto del hecho de que, según la forma en la cual enseñamos la lengua en cuestión, nos encontramos reproduciendo relaciones de poder asimétricas.

La construcción de subjetividades en función del binomio colonizador *vencedores/vencidos* no es menor en el proceso de enseñanza y asimilación de una lengua/cultura extranjera. La Organización Internacional de la Francofonía calcula que alrededor de 274 millones de personas hablan francés en todo el mundo, ya sea como lengua oficial, lengua materna, como lengua de difusión cultural o bien como lengua de uso de determinadas clases sociales. Es decir, solo el 24% de los hablantes francófonos habitan en el hexágono. La mención al restante 76% es casi nula en manuales de lengua extranjera, excepto con fines demostrativos o de color local y, a su vez, los grandes medios de comunicación no suelen hacer eco de las múltiples problemáticas presentes, sobre todo, en aquellos países en donde la lengua francesa se instaló como parte del proceso colonizador.

En la República Democrática del Congo, por ejemplo, los hablantes emplean su lengua materna en las relaciones familiares, la lengua vehicular regional en la vida urbana y, aquellos que saben hablar francés (lengua oficial), tienen acceso automático a todas las esferas del poder y del conocimiento. En Quebec, a causa de la situación geográfica en América y de

su situación minoritaria en el interior de Canadá, deben poner en marcha continuamente medidas precisas y enérgicas para mantener el francés vivo en América del Norte. Podríamos seguir incansablemente proveyendo ejemplos en donde, lejos de ser un objeto homogéneo e impoluto, el francés como lengua extranjera se encuentra atravesado por diversas problemáticas. Se trata de un proceso complejo en el que la lengua y los hablantes asumen múltiples representaciones e identidades.

En Argentina, el español es la lengua oficial como parte de la colonización llevada a cabo por España entre los siglos XVI y XIX. Si bien los pueblos que supieron habitar el actual suelo de nuestro país se comunicaban a través de sus propias lenguas, el idioma español supo imponerse a lo largo del tiempo. Sin embargo, “a través del contacto con el español, las lenguas originarias han creado una forma de resistencia, ya que influyen en aspectos fonológicos, sintácticos o semánticos, de la lengua dominante, creando así diferentes formas de español regional” (Albarracín, 2004). De igual forma, el imaginario del hablante pos-colonial condiciona enormemente la imagen que detenta de sí mismo así como la imagen de uno mismo y del *Otro* (Bohunovsky, 2005).

Así, entonces, es necesario concebir y llevar a la práctica una concepción del mundo y sus componentes como proceso, indicando que todo aquello que nos rodea no siempre fue de la misma manera, sino que está sujeto al cambio constante. Los estereotipos reproducen y por ende ayudan a naturalizar representaciones que no son propias de la experiencia del hablante en el mundo real, y crean la ilusión de que cierto estado de cosas siempre ha sido y será de la misma manera.

Es en este sentido, sería por demás provechoso que la enseñanza del francés se encontrara orientada hacia la problematización de estos aspectos, que nucleen el contacto lingüístico, la desaparición de

una lengua minoritaria a causa de la presión generada por una lengua hegemónica, la apropiación de dicha lengua y su reconstrucción conforme a los códigos de otra lengua, etc.

Esto último pasa muchas veces desapercibido en aquellos establecimientos que, ya sea pertenezcan a la administración pública o privada, forman parte de un circuito educativo cerrado y elitista, donde precisamente la reproducción de relaciones de poder se cristaliza de forma axiomática. Difícilmente represente un obstáculo para el alumnado adoptar una visión hegemónica del mundo y construir una identidad con relación a la misma. El francés a través de Francia no constituye un problema y no requiere de una perspectiva crítica para un mayor acercamiento y apropiación de la lengua meta. Esto no quiere decir en absoluto que así deba ser y que no deban ser discutidos los estereotipos a fin de construir una visión más crítica del mundo.

Por otro lado, existen instituciones cuyo alumnado proviene de medios sociales sesgados por la vulnerabilidad, donde la enseñanza de una lengua/cultura extranjera como el francés constituye una excelente herramienta para despertar un espíritu crítico en respuesta al *statu quo* que parece negarles la pertenencia a ciertos lugares y esferas sociales. En un intento *freiriano* de presentar una nueva visión del mundo, no situar la enseñanza en este *micro-contexto* constituiría un atentado hacia la formación del individuo y la construcción de su propia subjetividad, lo cual pasaría desapercibido en otro tipo de instituciones escolares.

Respecto de los manuales/métodos, Claudia Gaiotti (2013, p.13) destaca que “las motivaciones y las preferencias de los sujetos modifican sensiblemente la escena pedagógica, de manera que las condiciones de producción de los manuales de francés utilizados en nuestro contexto escolar parecen no responder al perfil de los alumnos destinatarios”.

Es propio indagar no solo acerca de la función de los manuales en la enseñanza de FLE, que a su vez constituyen un *género impuesto* (Gaiotti y Pasquale, 2004, p. 34) y coadyuvan enormemente en este entramado proceso, sino también reexaminar nuestra formación y los motivos por los cuales nos avocamos a la enseñanza del francés en primera instancia.

No es un detalle menor que la mayoría de aquellos que nos dedicamos a la docencia en lenguas extranjeras nos hayamos acercado a la lengua, francesa en este caso, en gran parte debido a los estereotipos que nos fueran presentados como verdades. Esto quiere decir que incluso los profesores traen consigo representaciones y estereotipos respecto de la lengua a enseñar, lo cual nos lleva necesariamente a una primera instancia de reflexión. Si bien decidir qué tipo de francés queremos enseñar es válido y contribuye a la formación del profesor, es preciso indagar acerca del cómo y del por qué de la enseñanza en este caso.

Es necesario abordar esta problemática durante la formación docente. A menudo, muchos profesores no atraviesan esta etapa de reflexión y, si bien cuentan con herramientas metodológicas y pedagógicas que les permiten llevar adelante una clase de lengua extranjera, terminan por reproducir contenidos inscritos en “una propuesta transversal de enseñanza de las lenguas en contexto europeo” (MCRE) en donde se concibe “la enseñanza de la lengua como mero instrumento de comunicación” (Gaiotti, 2013, p. 8).

En este sentido, es destacable la falta de uso y/o la ausencia de métodos de origen nacional en las aulas en este momento. Si bien ha habido manuales nacionales, estos no han dado resultado. Es cierto también que la concepción de un manual es muy difícil y requiere de la intervención de un equipo multidisciplinar, de allí que es preferible para muchos adaptar los extranjeros.

Sería conveniente entonces desterritorializar, en un buen sentido si lo hay, el francés como lengua extranjera por medio de manuales/métodos hechos por y para profesores y alumnos de Argentina. Ciertamente, es una ardua tarea y requiere de la intervención de distintas áreas y diversos profesionales, pero garantizaría, al menos en parte, un mejor uso y mayor acercamiento de métodos FLE a nuestros alumnos en función del contexto de aprendizaje en general.

Los manuales insertos en la lógica del Marco de Referencia podrán acercarse en menor o mayor medida a las necesidades propias de nuestros alumnos y, si bien selección y/o transformación del constructo didáctico del manual (Gaiotti, 2013, p. 14) siempre son una opción para adaptarlos al contexto áulico, ninguna posibilidad sería mejor que utilizar un método propio.

Creo que potenciar y divulgar la creación y difusión de métodos FLE propios de nuestro contexto de enseñanza-aprendizaje constituye una de las pocas, sino la única manera directa y espontánea de utilizar un método acorde a nuestras necesidades, con el fin de fomentar aquellos aspectos socioculturales y hacer mención de determinadas problemáticas globales (y muchas veces compartidas) que nos permitan adquirir una visión crítica del mundo, respecto de una lengua que a menudo es presentada desde una perspectiva hegemónica.

Referencias bibliográficas

- Albarracín, L.I. (2004). La Lengua como herramienta de poder. En I Jornadas Internacionales de Educación Lingüística “La identidad y las lenguas”, Universidad Nacional de Entre Ríos.
- Bohunovsky, R. (2005). O imaginário (colonial) no ensino de alemão como língua estrangeira no Brasil. Trab. Ling. Aplic., Campinas.

- Braslavsky, C. (1985). La discriminación educativa en la Argentina. GEL-FLACSO.
- I Congreso de laS LenguaS, (2004) Declaración “Por el reconocimiento de una Iberoamérica pluricultural y multilingüe”, Rosario. En línea:<http://usuarios.arnet.com.ar/yanasu/CongresoLenguas.html>
- Gaiotti, C. y Paquale, R. (2004). Quelle(s) méthode(s) pour quel(s) destinataire(s)? L’inscription du destinataire dans les méthodes de FLE. En Klett, E. (dir.) et al, Mosaïque du FLE: aspects didactiques et interculturelles. Buenos Aires. Araucaria Editora.
- Gaiotti, C. (2013). Discurso, ideología y cultura: Enseñar lenguas extranjeras: manuales, representaciones y prácticas. Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado, Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Lippmann, W. (2004). Public Opinion.US.Dover Publications Inc.

Representaciones de cultura y poder en estudiantes de Lengua Inglesa II de la UNLPam

Nora Díaz, Julieta Soncini y Silvia Siderac

Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa

ssiderac@hotmail.com

Palabras clave: cultura, poder, hegemonía, interculturalidad, rol docente.

Introducción

El objetivo de esta ponencia es mostrar el enfoque intercultural de la asignatura Lengua Inglesa II del Profesorado en Inglés de la UNLPam en el marco del proyecto de investigación *La autonomía a través del diseño de materiales alternativos*. El desarrollo de contenidos de Lengua Inglesa II posee un enfoque intercultural, dado que, además del perfeccionamiento de los conceptos gramaticales y léxicos adquiridos durante la cursada de las asignaturas anteriores, los estudiantes pueden apreciar elementos culturales propios y de otras culturas no hegemónicas representados en la descripción de personas, lugares y realidades socioculturales, y desterrar así la concepción de que solamente la cultura de las potencias anglófonas es la que cuenta.

De esta manera se intenta interpelar la influencia que lxs estudiantes han recibido a través de sus trayectorias escolares previas, instruidxs en la recreación de modelos foráneos pertenecientes a *florecientes culturas hegemónicas* y en *todas las ventajas que ofrecen a todo el mundo*. Lxs estudiantes de inglés han sido, y aún son, víctimas de la transmisión de conceptos orientados a resaltar lo extranjero y olvidar nuestra propia cultura e identidad.

Trabajar los contenidos de Lengua Inglesa II desde el eje integrador de la interculturalidad permite que lxs alumnxs construyan significativamente los conceptos propios de la asignatura y resignifiquen cuestiones identitarias y relevantes para su futuro rol profesional. Ser profesorxs de inglés comprometidxs con su realidad político social les permitirá poner en tela de juicio permanentemente su formación y su futura práctica docente.

La experiencia que aquí se presenta toma como elementos para el análisis dos instancias: el rastreo de ideas previas y producciones escritas de lxs estudiantes. La primera actividad permitió la lectura y el análisis de las respuestas de lxs estudiantes en un total de 19 protocolos que serán identificados y citados con la letra “I” y un número del 1 al 19. En tanto, las producciones serán identificadas con la letra “P” y un número del 1 al 10.

Rastreo de ideas previas y producciones como elementos de análisis

Se planificó el rastreo de ideas previas mediante una experiencia de clase. Lxs estudiantes de la materia Lengua Inglesa II expresaron en forma anónima sus concepciones acerca de su propia cultura y la de los países de habla inglesa (la propuesta consistió en dos puntos). El instrumento que se utilizó es el siguiente:

1. Nombrar cinco características de nuestra cultura.
2. Nombrar cinco características de las culturas de países de habla inglesa.

Siendo los dos puntos suficientemente amplios, se favoreció la posibilidad que lxs estudiantes contestaran de acuerdo a las asociaciones conceptuales que cada uno/a pudiera realizar sin ninguna orientación predeterminada que condicionara su respuesta.

Con respecto a las producciones escritas y orales de lxs estudiantes, éstas fueron tomadas del corpus de producciones del ciclo lectivo de cursada de la asignatura.

Construcciones vinculadas a la cultura, el conocimiento y el poder en el rastreo de ideas previas y en las producciones

A partir del rastreo de ideas previas y de producciones escritas del grupo de estudiantes, se han analizado las representaciones de cultura y conocimiento que surgen de éstas. Es importante partir de una concepción de cultura que nos permita abordar este concepto de manera integrada y crítica. Ángel Pérez Gómez (1998) considera a la educación como un permanente proceso de enculturación que debería retenerse sobre sí mismo, reflexivamente, para entender sus orígenes, sentido y efectos en el desarrollo individual y colectivo. En este marco, Geertz (1993) analiza a la cultura como el tejido de significados en función del cual los humanos interpretan su experiencia y guían su acción. Dice el autor: “El hombre es un animal suspendido en redes de signos que él mismo ha contribuido a tejer” (Geertz, 1993, p. 5). En este sentido, Ángel Pérez Gómez (1998) entiende que los fenómenos culturales no puedan considerarse entidades aisladas sino que hay que

situarlos dentro del conflicto de las relaciones sociales, que es donde adquieren significado, y a partir de allí analizar “en qué consisten, cómo se forman, desarrollan, transmiten y transforman tales productos simbólicos que constituyen la cultura y cómo son reproducidos, asimilados y recreados por los individuos y los grupos” (Pérez Gómez, 1998, p.13).

Para lxs estudiantes de esta asignatura, la cultura de los países de habla inglesa está signada por valores como: el orden, la puntualidad, el respeto, la coherencia, la medida, la ambición y el buen uso de los recursos económicos.

A continuación se detallan algunos protocolos representativos de los valores mencionados anteriormente. Dichos protocolos forman parte del rastreo de ideas previas de lxs estudiantes que se realizó al comienzo del año lectivo y de sus producciones escritas y orales:

- **Protocolo I 1:**
“En su mayoría son países desarrollados, tienen respeto por sus costumbres y bandera”.
- **Protocolo I 2:**
“Son leales, ojo, me refiero a que al ser tan estructurados, cumplen más ‘al pie del cañón’ algunas cuestiones”.
- **Protocolo I 3:**
“Son nacionalistas y sienten amor por su bandera”.
- **Protocolo I 4:**
“Hablando de Gran Bretaña, la gente es más educada”.
- **Protocolo I 7:**
“Entre las características de culturas de países de habla inglesa, hay cierto orden en sus sociedades (generalmente son países

del primer mundo). Las pasiones suelen tener una coherencia, no se comportan como animales”.

- **Protocolo I 9:**

“Su historia, proveniente desde hace muchos siglos atrás. Sus conquistas a lo largo del mundo. Su ‘superioridad’ por sobre los países de habla española. Sus avanzados sistemas políticos y económicos, su participación en el comercio a nivel mundial”.

- **Protocolo I 12:**

“Pensar en las culturas de países de habla inglesa significa para mí pensar en globalización, en capitalismo y merchandising. De alguna manera, son pioneros en muchas actividades que luego alcanzan una escala mundial”.

- **Protocolo I 18:**

“Algunas culturas de países de habla inglesa tienen costumbres distintas a las nuestras, por ejemplo: (...) su sistema educativo es más avanzado que el nuestro”.

- **Protocolo P1:**

“Susan is very much influenced by so many wonderful kitchens in Europe. She said they are very sleek. (...) Susan feels that the above improvements would make her kitchen perfect and she would have a more comfortable environment since in the kitchen she really feels at home.”

Nuestra traducción:

“Susan está muy influenciada por tantas cocinas maravillosas en Europa. Ella dijo que son muy elegantes. (...) Susan siente que las mejoras antes mencionadas harían su cocina perfecta

y ella tendría un ambiente más confortable dado que en su cocina se siente realmente en casa”.

- **Protocolo P 4:**

“Chris Martin graduated as an Agricultural Engineer in Harvard University with honors but he is such a modest person that does not consider himself or his ideas to be as important as other people’s.”

Nuestra traducción:

“Chris Martin se graduó con honores como ingeniero agrónomo en la Universidad de Harvard pero él es una persona tan modesta que no se considera él mismo o sus ideas más importante que las de las otras personas.”

- **Protocolo P 6:**

“The magnificent shopping mall looks amazingly modern and spacious, initially inspired in the building Les Halles form Paris and a mixture of art deco and brutalism and its re-construction symbolized the renaissance of the neighbourhood. (...) There is not doubt that the evolution of times, globalisation, technology and the spirit of consuming products for different purposes make the building an icon in the history of our culture, identity and the roots of the neighbourhood.”

Nuestra traducción:

“El centro comercial luce increíblemente moderno y espacioso, inicialmente inspirado en el edificio Les Halles de París y una mezcla de art deco y brutalismo, y su reconstrucción simbolizó el renacimiento del barrio. (...) No hay duda que la evolución de los tiempos, la globalización, la tecnología y el espíritu del con-

sumo de productos para diferentes propósitos transforman el edificio en un ícono en la historia de nuestra cultura, identidad y las raíces del barrio”.

En los protocolos transcritos se observa que lxs estudiantes perciben a estos países como capaces de tomar decisiones vinculadas a optimizar la educación, la industria y el arte. Ser capaces de defender sus sistemas de gobierno, conquistar otros territorios, preservar sus costumbres, brindar múltiples oportunidades y posibilidades de opción a sus ciudadanxs, ofrecer vidas signadas por la seguridad y la previsibilidad.

A la vez, cuando intentan explicitar características de su propia cultura, de la cultura local, ponen el eje en aspectos folclóricos o triviales de ésta. Mencionan comidas, el mate, las costumbres campestres, el tango, el asado. Las expresiones son mucho más concretas pero cargan una fuerte subestimación. A continuación se detallan algunos protocolos representativos de los valores mencionados.

- **Protocolo I 1:**

“El asado es una de las características con la cual los argentinos son identificados alrededor del mundo. El tango, perteneciente al barrio de La Boca en Buenos Aires, es otra característica importante que hace que nos reconozcan en otros países. El folclore es otro rasgo de nuestra Argentina. El mate es otro rasgo característico de nuestro país”.

- **Protocolo I 3:**

“El mate y el folclore son características de nuestra cultura”.

- **Protocolo I 13:**

“Ritual del cebado de mate entre familia, amigos, incluso desconocidos para iniciar o que permita iniciar una conversación. La música folclórica, con letras e historias contadas a través del folclore argentino. Típicas comidas: empanadas, asado, locro, choripán”.

Es interesante aquí rescatar la concepción de Slavoj Žižek cuando describe a las culturas oprimidas vistas como “folclóricas” por las culturas dominantes. Ese “otro folclórico” mencionado por el autor es definido, entonces, desde un “otro hegemónico” que marca su existencia y su lugar con poder y, al decir de Žižek (2004), está volviendo a la forma más arcaica del odio racial puro hacia el otro. Este autor ve a este racismo posmoderno contemporáneo como el síntoma del Capitalismo Tardío Multiculturalista. Es una especie de “tolerancia” liberal que excusa la existencia de ese “otro” privado de sustancia y que se vuelve por lo tanto un elemento “paisajístico” incapaz de tomar decisiones de poder. Es muy preocupante percibir en lxs estudiantes percepciones de su propia cultura en este sentido.

Un punto de análisis similar presenta Jurjo Torres Santomé (2011) cuando habla de la “trivialización” con la que se presentan los materiales escolares a las culturas no dominantes. El autor explica que durante toda la biografía escolar nuestrxs alumnxs van construyendo –a partir de los libros de texto y las selecciones curriculares– una subestimación de lo local y una admiración desmedida hacia los países centrales. En esta “trivialización” de lo nuestro, se presenta a los colectivos sociales diferentes a los mayoritarios con gran superficialidad y banalidad. Estudiándose solo lo “turístico” como sus costumbres, alimentación, modos de vestir, ritua-

les festivos, etc. desvinculados de las situaciones de poder que los colocaron en ese sitio o de los efectos nocivos que causa el turismo invasivo, la privatización o la explotación discriminada de los recursos naturales. Se omite también mencionar el peligro de la contaminación y la destrucción de la naturaleza a manos de empresas constructoras que lucran con el turismo. Una vez más se da la ausencia de referencia a cuestiones culturales y sociales haciendo eje solamente en los aspectos físicos del paisaje.

Esto tal vez justifique construcciones como las que nuestros alumnxs expresan cuando asocian nuestra cultura a aspectos superficiales.

A continuación, se detallan algunos protocolos representativos de la folclorización y trivialización con las que los estudiantes conciben lo nuestro. Dichos protocolos forman parte del rastreo de ideas previas de los estudiantes que se realizó al comienzo del año lectivo y de sus producciones escritas y orales:

- **Protocolo I 1:**
“El argentino es más cariñoso, es decir, más afectuoso”.
- **Protocolo I 7:**
“La gente es conformista, la mayoría es feliz con ‘lo que le alcanza’. Es poco original, vive de otras culturas, sobre todo en aspectos de moda”.
- **Protocolo I 14:**
“Las avivadas criollas, en las que la sociedad se las ingenia para resolver alguna situación o ‘zafar’ de alguna circunstancia. El fanatismo futbolero que predomina frente a otros deportes. El

mate, que simboliza lo confianzudos que somos al compartirlo con cualquier persona”.

- **Protocolo I 16:**

“Los argentinos tienden a ser muy simpáticos y abiertos con gente que no conocen, por ejemplo el turista, y lo hacen sentir cómodo con chistes, anécdotas, etc.”.

- **Protocolo I 18:**

“Somos conocidos mundialmente por nuestra calidez y en parte también por nuestras danzas (tango) y por el deporte (fútbol, tenis)”.

- **Protocolo I 19:**

“Las cinco características de nuestra cultura son: comer asado todos los domingos, bailar folclore, jugar al fútbol, juntarse a tomar mate y socializar rápidamente con alguien”.

- **Protocolo P7:**

Descripción oral de la imagen del bulevar marítimo Peralta Ramos en la ciudad de Mar del Plata:

“I can see a beach; I think this place is a popular tourist resort, it's a good opportunity to have fun, good holidays by the sea. There is a road on the coast with lots of cars. It seems to be a beautiful day, sunny and calm.”

Nuestra traducción:

“Puedo ver una playa. Creo que este lugar es turístico y popular. Es una buena oportunidad para divertirse, y tener buenas vacaciones en el mar. Hay una costanera con muchos autos. Parece ser un día hermoso, soleado y calmo”.

Otro concepto alarmante que observamos en las producciones de lxs estudiantes es la estigmatización de algunos colectivos sociales al relacionarlos con el lugar donde viven y con sus medios de vida. Del siguiente protocolo se deduce la asociación que hacen considerando el ambiente humilde como sinónimo de suciedad y delito.

- **Protocolo P8:**

Descripción de la imagen de la villa 1114, en la ciudad de Buenos Aires:

“I think this part of the city is very dirty, there is contamination. People living here don't have a sense of beauty or aesthetics. The standard of living is very poor and there is a lot of crime. People here do not keep the place in good conditions, they are not environmentally- friendly. There are lots of burglaries and drug dealing.”

Nuestra traducción:

“Creo que esta parte de la ciudad es muy sucia, hay contaminación. La gente que vive aquí no tiene sentido de la belleza o de la estética. El nivel de vida es muy pobre y hay mucho delito. La gente aquí no mantiene el lugar en buenas condiciones, no son ecológicos. Hay muchos robos y tráfico de drogas”.

Al intentar comprender las representaciones sociales que lxs alumnxs han construido con relación a la cultura, se interpreta a ésta como el tejido de significados, expectativas y comportamientos, discrepantes o convergentes que comparten como grupo. Esto implica, además, tomar conciencia del carácter flexible y plástico del contenido de la misma. Si la cultura es un texto inacabado, ambiguo, metafó-

rico, que requiere constante interpretación y no explicación casual, esto quiere decir que el hecho de pensarla, cuestionarla, interpelarla dará posibilidades de modificación. Su identidad autoconstructiva y su dimensión creativa convocan a la reelaboración permanente. Pérez Gómez destaca dos aspectos del concepto de cultura:

- el carácter sistémico e interrelacionado de los elementos simbólicos que forman la red de significados compartidos de modo de evitar interpretaciones unilaterales y reduccionistas;
- la naturaleza implícita. Las culturas funcionan como patrones de intercambio porque forman una coherente red de significados compartidos que generalmente no se cuestionan y se admiten como marcos útiles y presentes en los procesos de comunicación, es decir que tienen un carácter tácito. Los significados se objetivan en comportamientos y rituales que forman la piel del contexto institucional y que se asumen como imprescindibles e incuestionables por su carácter previo a la interpretación de los sujetos. De allí la importancia de entender reflexivamente los mecanismos explícitos y tácitos de estos intercambios culturales.

Todas las representaciones que lxs estudiantes de Lengua II han construido con relación a qué es cultura, qué valores conforman la cultura local, qué aspectos pueden resultar seductores o admirables en otras culturas foráneas, qué es “nuestro” en ese sentido y qué es lo que pertenece a la cultura de “otros” puede desde esta concepción ser modificado, resignificado, reconstruido. En una carrera universitaria dictada en la universidad pública, como es el caso del Profesorado en Inglés, consideramos crucial acompañar a nuestrxs estudiantes en la desnaturalización de estas ideas y en la construcción de una identidad

comprometida con su contexto socio histórico local. La enseñanza de la lengua hegemónica debe ser vista desde el sitio latinoamericano de opresión ejercida por las culturas dominantes desde la colonización hasta nuestros días, de manera de que pueda ser vista como instrumento de comprensión crítica de la realidad. Esto dará a lxs alumnx del profesorado la posibilidad de revisar su rol como futurxs docentes y también como ciudadanxs comprometidos con su cultura local, ya que, como toda relación dialéctica de poder, la misma lengua que históricamente ha ejercido una función de opresión puede tornarse una posibilidad emancipatoria.

Para poder comprender las representaciones de lxs estudiantes con relación al “conocimiento” es importante revisar la concepción de Fiske (citado por Tamarit, 1994). El autor considera que conocimiento nunca es neutral: el conocimiento es poder y la circulación del conocimiento es parte de la distribución social del poder. En ese sentido, el poder del conocimiento tiene que luchar por ejercerse en dos dimensiones en el análisis de Fiske: la primera es controlar lo real, reducir la realidad a lo cognoscible, lo que comporta producirlo como constructo discursivo cuya arbitrariedad e inadecuación queden disimuladas en la medida de lo posible; y la segunda consiste en que esta realidad construida discursivamente sea aceptada como verdad indiscutible justamente por quienes no han de beneficiarse de ella. De esta manera, el conocimiento se instala como discurso hegemónico y se vuelve incuestionable. Esta es una de las preocupaciones más importantes de la cátedra Lengua Inglesa II, que lxs alumnx puedan comprender a toda construcción de conocimiento como “una” interpretación de la realidad, que no es única, ni objetiva, ni acabada ni neutra sino que es elaborada por alguien con valores e intereses. Es decir, todo plan de estudios, programa de una

asignatura, selección de textos para el trabajo en clase o recorte bibliográfico, implica necesariamente una selección.

Elxs tendrán una visión transformativa de la realidad si comprenden que cualquiera de estas elecciones ha sido realizada por un sector o personas determinadas, con su visión respecto de lo que cabe considerar legítimo en materia de conocimiento y de cultura. En este proceso comprenderán también que el reconocimiento del capital cultural de un grupo supone la anulación de los derechos de otro. Este “conocimiento oficial” (Apple, 2011), que circula, por ejemplo, en las universidades y en otras instituciones educativas, se presenta como representativo de los pueblos, las etnias, los géneros, las religiones, a través de selecciones de materiales que alguien realiza y que puede esconder miradas monolíticas sostenidas por un arbitrario cultural, que se muestra como natural cuando en realidad es hegemónico (Therborn, 1987); pero también puede brindar posibilidades de comprender críticamente los lugares de opresión y dar así posibilidades de cambio.

Reestructuración de las unidades de la asignatura Lengua Inglesa II en función del enfoque intercultural

A medida que hacemos diagnósticos y percibimos los fuertes conceptos hegemónicos construidos por lxs estudiantes a lo largo de su trayectoria escolar y social previa, trabajamos en la reestructuración de los contenidos de las unidades que componen la asignatura. Es así como cada unidad refleja elementos interculturales que posibilitan la reflexión, la concientización sobre las relaciones de poder que dan origen a la transmisión hegemónica y colonialista de concepciones y a la deconstrucción de representaciones sociales funcionales a las

culturas dominantes. A continuación se brinda una breve reseña que detalla los elementos interculturales mencionados anteriormente.

- **UNIDAD 1: PROBLEMAS AMBIENTALES**

Descripción de problemas ambientales que destierra la visión ingenua de que no hay culpables de, por ejemplo, el calentamiento global, las enfermedades en la población y la destrucción ambiental. Referencia clara a las multinacionales de potencias extranjeras que realizan sus negocios en América Latina, a los laboratorios químicos que experimentan sus productos en animales vivos. Discusión acerca de por qué la información es transmitida por los que ostentan el poder.

- **UNIDAD 2: DESCRIPCIÓN DE CIUDADES**

Se incluye aquí la mirada social de los espacios como construcciones que son culturales y no “naturales”.

- **UNIDAD 3: DESCRIPCIÓN DE LUGARES PERSONALES**

Descripción de lugares cercanos a nuestra cultura, a nuestra identidad y rutina. Hablamos de lugares representativos, hitos pertenecientes a países no hegemónicos.

- **UNIDAD 4: DESCRIPCIÓN DE PERSONAS**

Nuevamente, se pone el acento en las culturas de Latinoamérica. Se interpela la producción de estereotipos foráneos, superficiales, que están conectados con los contenidos de los medios de comunicación norteamericanos y con la complicidad de los medios locales para su difusión. Se intenta modificar la focalización de lxs estudiantes en perseguir ciertos objetivos de belleza que discriminan e invisibilizan al otrx “no exitosx, no bellx” con el fin de mantener las relaciones de poder que

permiten a instituciones y empresas extranjeras dominar la opinión pública.

- **UNIDAD 5: DESCRIPCIÓN DE OBRAS DE ARTE. EL ARTE COMO REFLEJO DE LA CULTURA. CRÍTICAS A PELÍCULAS, LIBROS, MÚSICA**

Se describen obras de arte de autorxs argentinxs y latinoamericanxs. También se incluyen obras de arte pertenecientes a culturas no hegemónicas. Se hace hincapié en el análisis del discurso, en este caso, los “textos” que cada obra comunica y el objetivo de dicha ideología. Se trata de concientizar a lxs estudiantes sobre la trasmisión de conceptos hegemónicos a través del cine proveniente de culturas hegemónicas.

Conclusiones

De todo el trabajo hasta aquí realizado en la cátedra y en la investigación surge con fuerza la necesidad de repensar el rol profesional. En un par de años, nuestrxs estudiantes del Profesorado en Inglés ejercerán la docencia en escuelas primarias y secundarias públicas de nuestro país. Tal como expresábamos, la enseñanza de esta lengua hegemónica ofrece siempre una posibilidad dual; puede contribuir a reproducir las relaciones de dominación o puede servir como una herramienta para interpelar las relaciones de poder y volverse emancipatoria. Fairclough (1989) critica a la educación como transmisión de conocimiento y habilidad cuando ésta se entiende como algo determinado y externo al sujeto. Sugiere, en cambio, ver la posibilidad de construcción de discursos como una perspectiva crítica, y al conocimiento y las habilidades como instancias que sean

enseñadas y aprendidas, pero también cuestionadas y problematizadas permanentemente. Al respecto, Pérez Gómez (1998) nos aporta su categoría de “virtualidad artístico-creativa” de la educación como “la posibilidad del ser humano no solo de conocer lo real sino de reformular subjetivamente el mundo real, penetrando de forma creadora, innovadora y fantástica en el mundo de lo posible”. (Pérez Gómez 1998: 280).

Estamos pensando profesorxs en inglés capaces de llevar a cabo esta tarea percibiéndose como “intelectuales transformadores” (Apple, 2011; Giroux, 2014; McLaren, 2014; Freire, 1972) con una concepción crítica transformadora de la realidad. Docentes que partan de una comprensión del currículo que cuestione las relaciones entre sociedad y escuela y entre teoría y práctica; que analicen reflexivamente la cultura escolar donde se materializan los contenidos escolares y las vivencias compartidas por el grupo social posicionándose como profesionales intelectuales e investigadores permanentes de su práctica áulica, para recobrar de ese modo la función educativa de la enseñanza.

La cátedra desde la que se desarrolla esta línea de investigación involucra la enseñanza de dos procesos cognitivos cruciales para el profesorado; nos referimos concretamente a la interpretación y a la producción de discursos. Estamos intentando hacerlo desde un nuevo posicionamiento, que les dé crucial importancia a las voces históricamente oprimidas y silenciadas, pero tenemos también en claro el riesgo que la tergiversación de éstas podría ocasionar. Las narraciones pueden utilizarse como posibilitadores políticos de la transformación social pero también pueden convertirse en estrategias de contención que ubican a las diferencias en discursos epistemológicos cerrados. Al decir de Hommi Bhabha

La narración y la política cultural de la diferencia se convierte en un círculo cerrado de interpretación. El “otro” pierde su poder de significar, de negar, de iniciar su “deseo”, de dividir su “signo” de identidad, de establecer su propio discurso institucional y de oposición. Aunque impecablemente puede conocerse el contenido de otra cultura, aunque etnocéntricamente ésta es representada, su ubicación es la cerrazón de grandes teorías, la demanda que, en términos analíticos, es siempre el “buen” objeto de conocimiento, el cuerpo dócil de la diferencia, que reproduce una relación de dominación y es la acusación más seria de los poderes institucionales de la teoría crítica (Bhabha, 2002, p.16)

Como profesionales atentas y críticas, comprometidas con la decolonialidad, observamos cómo varias editoriales extranjeras, a modo de “adecuación” al enfoque intercultural que reivindique a los pueblos históricamente oprimidos por las culturas hegemónicas, incluyen en los contenidos de la bibliografía para la enseñanza del inglés como lengua extranjera textos, paratextos y soportes visuales que contribuyen a la trivialización y al no genuino reconocimiento del otro que afirma aún más el enfoque multiculturalista cerrado.

Somos conscientes, entonces, de que debemos ser muy cuidadosas de no caer en un “multiculturalismo acrítico” (García Canclini 2004; Walsh, 2009) que termina actuando en beneficio de las ideas hegemónicas, donde –como hemos intentado mostrar en este trabajo se parte de una “toma” de discursos o reivindicaciones culturales que parecen tener en cuenta a las culturas locales pero luego son reformuladas –trivialización mediante– en beneficio del opresor de maneras sutiles o implícitas. Lo interesante de comenzar a explicitar estos dobles discursos está, sin dudas, en la inevitable interconexión que existe entre poder y resistencia.

Referencias bibliográficas

- Apple, M. 2011. Teoría y práctica en educación crítica. Las tareas del intelectual y militante contrahegemónico. Desgrabación del seminario dictado en la Facultad de
- Ciencias Humanas, UNLPam. Abril 2011.
- -----(2014). “Creando educación democrática en tiempos neoliberales y conservadores”. En Revista *Praxis Educativa* N° 17 UNLPam pp. -39-47. ISSN 032289702.
- Bhabha, H. (2002). *El lugar de la cultura*. Buenos Aires, Manantial.
- Fairclough, N. (1989). *Language and power*. London and New York, Longman.
- Freire, P. (1972). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- García Canclini, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de interculturalidad*. Barcelona, Gedisa.
- Geertz, C. 1993. La interpretación de las culturas. Barcelona, Gedisa.
- Giroux, H. (2014). “La pedagogía crítica en tiempos oscuros”. En Revista *Praxis Educativa* N° 17 UNLPam pp. 13-26. ISSN 03228-9702
- ----- (1990). Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona, Paidós/Mec.
- ----- (1995). “El posmodernismo y el discurso de la crítica educativa”. En A. de Alba: *Posmodernidad y educación*. CESU -UNAM-México.
- -----(1995). “La pedagogía de frontera en la era del posmodernismo”. En A. de Alba: *Posmodernidad y educación*. CESU -UNAM- México.
- Mc Laren, P. (2014) “La educación como una cuestión de clase”, entrevista en Revista *Praxis Educativa* N° 17 UNLPam pp. -79-90. ISSN 03228-9702
- ----- (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Barcelona, Paidós.
- Pérez Gómez, A. 1998. La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Madrid, Morata.

- Spivak, G. (1988). "Can the subaltern speak?". In P. Williams and L. Chrisman, eds. *Colonial Discourse and Post Colonial Theory: A reader*. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf, 66-111.
- Tamarit, J. (1994) *Educación al soberano*. Miño y Dávila Editores.
- Therborn, G. (1987). *La ideología del poder y el poder de la ideología*. Madrid, Siglo XXI.
- Torres Santomé, J. (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid, Morata.
- Walsh, C. (2009). "Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-surgir, re-existir y re-vivir" en: Melgarejo, P. (Comp.) *Educación Intercultural en América Latina: memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*. México: Universidad Pedagógica Nacional – CONACyT - Plaza y Valdés, México.
- Williams, R. 1980. *Marxismo y literatura*. Barcelona, Península.
- Zizek, S. (2004). "Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional". En: Jameson, F. y Zizek, S. *Estudios culturales. Reflexiones sobre multiculturalismo*. Paidós, Buenos Aires.

El Juego de la Vida.
La lengua como instrumento de poder

Beatriz Castiñeira y María Rosa Mucci

Universidad Nacional de Quilmes

Universidad Tecnológica Nacional

maromucci@yahoo.com.ar

Palabras clave: juego, pedagogía, escritura académica, sueño americano.

“Solo podemos comprender la importancia del discurso en los procesos sociales y en las relaciones de poder contemporáneos si reconocemos que el discurso constituye la sociedad y a la cultura, así como es constituido por ellas”
(Fairclough y Wodak: 2005).

El lenguaje constituye y está constituido por los sujetos que desarrollan diversas prácticas sociales, históricas y culturales. La vida social se basa en acuerdos y desacuerdos que surgen en las prácticas discursivas cotidianas y es allí donde los sujetos aprecian sus diferencias y similitudes con los demás y justifican su posición.

Dentro de los estudios del Análisis del Discurso, Van Dijk explica cómo se establece la relación lenguaje-poder desde un enfoque socio-

cognitivo. En este proceso de estudio multidisciplinario se conjugan tres dimensiones: la cognición, el discurso y la interacción social. Este triángulo ilustra cómo los discursos están atravesados por la sociedad en la que estamos inmersos, pues cuando interactuamos damos cuenta de las representaciones que hacemos del mundo que son compartidas por el grupo social al que pertenecemos.

El poder y la ideología funcionan de un modo complementario y orgánico según Reboul (1980) pero no pueden fusionarse totalmente ya que no todo funcionamiento de poder pasa por la ideología y viceversa. Consecuentemente, estos procesos mentales se vuelven colectivos y entonces, la cultura, la sociedad y el contexto cobran especial relevancia.

Esta experiencia fue llevada a cabo con un grupo de diez alumnos de la Universidad Tecnológica Nacional, Facultad Regional Avellaneda, que cursa la Licenciatura en Lengua y Literatura Inglesa. Todos ellos ya se graduaron como profesores de Lengua Inglesa en el nivel terciario y se encuentran trabajando en el sistema educativo, en algunos casos en la provincia de Buenos Aires y en otros, en la ciudad de Buenos Aires. El objetivo final de esta experiencia fue la escritura de un *paper* de investigación, que constituye el paso previo para la escritura de la tesis final. Es importante tener en cuenta que los alumnos tuvieron previamente un curso breve (cuatro clases de 3 hs.) sobre Estudios del Discurso, el cual hacía hincapié en el análisis discursivo de papers. Es decir que los alumnos estaban mínimamente familiarizados con la estructura y los rasgos lingüísticos de los papers académicos.

Como primer paso, los alumnos respondieron a una serie de preguntas sobre el rol que cumple la lengua dentro del contexto académico y la posibilidad de mejorar sus habilidades lingüísticas a través de un juego, en este caso, *El Juego de la Vida*. Además, algunas pregun-

tas consideraban los beneficios o no de integrar diferentes áreas: lengua, estudios culturales y discurso académico. Asimismo, los alumnos debían hacer una lista de acontecimientos esperables (sucesos ponderables e imponderables) dentro del viaje de la vida (por ejemplo, graduarse en la universidad, ser padres o viajar). El paso siguiente fue dividir a los alumnos en dos grupos de cinco y proveerles el tablero del juego para que puedan explorarlo, ya que algunos alumnos nunca habían jugado antes. Para esta experiencia se usaron dos versiones del juego: 1994 y 2004 (una versión para cada grupo).

El hecho de incluir dos versiones responde a las modificaciones que se dieron en la transición del siglo XX al siglo XXI, provocadas por los cambios de paradigma en los enfoques culturales que se vieron afectados por nuevas teorías y posiciones filosóficas en el mundo occidental. Así, a partir de estos movimientos, la concepción de ideas políticas, sociales, económicas y religiosas mutaron con el cambio de una sociedad modernista a una postmodernista y finalmente, a un vaciamiento de teorías que pudiesen responder las muchas preguntas que surgieron en la última década del siglo XX. Por ejemplo, mientras que en la versión más antigua existe una obvia insistencia a decirles “no” a las drogas, la nueva versión no incluye siquiera la mención a este aspecto.

A medida que se desarrollaba el juego, los responsables de esta experiencia tomaban nota de los comentarios que los participantes hacían con respecto a las tarjetas que iban obteniendo y los estadios del juego que debían atravesar. Estos comentarios estaban relacionados, principalmente, con las posibilidades que la vida les ofrecía de obtener dinero o casarse y formar una familia. Los alumnos hicieron comentarios especiales con respecto a trabajar toda la vida y al momento de jubilarse, o a dónde ir de vacaciones, sobre todo si debían llevar a toda la familia y

eso significaba mucho dinero. Otro aspecto que resulta significativo es la reacción a las profesiones que, al azar, les correspondían. En este último aspecto, el bagaje cultural jugó un papel fundamental. Los alumnos asumían que ciertas profesiones aseguraban un bienestar económico de por vida mientras que la actividad docente implicaba resignarse a trabajar muchas horas para poder vivir dignamente.

Una vez finalizado el juego (todos los jugadores lograron completar una vuelta), se les pidió que respondieran a una encuesta para saber cuánto dinero contaban al finalizar y qué estadios se habían visto obligados a transitar, incluyendo frecuencia y número de ocasiones (por ejemplo, estudios universitarios, empleo, casamiento, viajes, pérdidas, premios, éxitos, fracasos, pagos, retiro, etc.). También debían registrar cuánto dinero habían invertido y cuántos problemas habían tenido que resolver en el recorrido de la vida. Esta información era mayormente cuantitativa y sería de gran utilidad al momento de escribir y graficar los resultados en el paper. Cabe observar que, para la realización de gráficos, los alumnos tuvieron una clase explicativa sobre el tema.

La escritura del paper inició con ejercicios de escritura de secciones del paper utilizando distintos tipos de información sobre el juego. La primera información fue dinámica, es decir que surgió del desarrollo del juego mismo; la siguiente información fue estática, lo cual implica que la misma se obtuvo de la observación de los tableros de juego en las dos versiones elegidas para la experiencia. Al finalizar las diferentes prácticas de escritura, se les asignó a los alumnos la tarea de elegir una de las secciones escritas (y revisadas) por ellos y escribir el resto del paper (incluyendo dicha sección).

Las secciones más trabajadas fueron Método y Resultados, aunque no se desestimaron las otras secciones. Para la Introducción, los

alumnos utilizaron bibliografía incluida en las cátedras Estudios Culturales y Lengua. Asimismo, buscaron bibliografía adicional pertinente mientras trabajaban sobre los resultados del juego y la observación de los tableros.

Resultados

La experiencia envuelta en el desarrollo del juego y en la observación de los tableros arrojó dos tipos de resultados: por un lado, se observaron manifestaciones por parte de los alumnos reveladoras de la cultura en la que están inmersos, y por otro lado se observó el uso de la lengua y la visión de la vida según las épocas en las cuales se editó el juego. Luego se observaron los resultados del proceso de escritura.

Las manifestaciones de los alumnos ante los sucesos en el desarrollo del juego fueron variadas, puesto que en este siglo no existe una estructura rígida predeterminada para las relaciones sociales y para la vida en general. Por ejemplo, algunos alumnos festejaban el contraer matrimonio o tener mellizos mientras otros lo rechazaban; algunos, aunque acaudalados, no disfrutaban tener menos dinero que otros, o una casa menos bonita; otros sentían tener una vida aburrida que consistía mayormente en saltar de un *Día de Pago* a otro.

En cuanto al uso de la lengua en los tableros de juego, ésta era Standard American English. La rigurosidad en su sintaxis y léxico se corresponden con los parámetros aprobados por el establishment hasta al menos los años 70. No se detectó la presencia de ninguna variación (regional o de diversidad cultural) a nivel sintáctico ni léxico-semántico.

También se observó el uso de la lengua respecto de lo que representaría el lado positivo de la vida. Por ejemplo, la vida se define en

términos de ganar dinero tanto por tener éxito en emprendimientos comerciales como por obtener una recompensa por realizar actividades sin fines de lucro, como aquellas a favor del medioambiente. Por otra parte, la palabra “felicidad” o sus derivados no aparecen en ninguna de las dos versiones.

En ambas versiones, la mirada sobre la vida es sumamente tradicional (por ejemplo, todos los jugadores deben contraer matrimonio y todos tienen un empleo formal). También la representación de la sociedad es limitada, puesto que consiste exclusivamente de hombres y mujeres blancos que forman parejas heterosexuales, entre otras características. Con respecto a las expectativas de los alumnos previas al inicio del juego, éstos encontraron que ambas versiones contemplaban una vida completa hasta la jubilación (es decir, nadie “muere” inesperadamente durante el transcurso del juego). Además, ambas versiones tienen una mirada exitista, ya que todos los jugadores terminan su *vida* siendo millonarios.

Sin embargo, el énfasis puesto en acontecimientos no prescritos como estadios necesarios e inevitables de la vida cambió entre una y otra versión del juego. En la primera versión, por ejemplo, se encuentran sendos casilleros con el mensaje “Decile NO A LAS DROGAS” (en inglés, “Say NO TO DRUGS”), en contraposición con la versión más reciente, de este siglo, en la cual mensajes de este tipo no aparecen. También en la versión más reciente se hace hincapié en la conciencia de cuidado del medioambiente, lo cual no se manifiesta en la versión anterior del juego.

En cuanto al proceso de escritura, ésta se desarrolló con algunas dificultades en un principio, debido a las diversas reacciones de los alumnos frente a los acontecimientos del juego. Estas reacciones mix-

tas fueron difíciles de separar de la escritura del paper en un comienzo. Sin embargo, una vez sorteado este obstáculo, los borradores comenzaron a reflejar una escritura académica más lograda.

Otro paso que presentó algunas dificultades fue el de la elaboración de la hipótesis para el paper. Más allá de buscar una hipótesis real y bien acotada, una de las razones era cultural: por ejemplo, los alumnos hipotetizaban “En el juego de la vida todos los participantes son felices”. Tras reconocer que el juego no contempla la felicidad expresamente, los alumnos debieron revisar su hipótesis. La precisión en la formulación de las hipótesis fue clave para la escritura del resto del paper.

Referencias bibliográficas

- Booth, P. (2015). *Game Play: Paratextuality in Contemporary Board Games*. US: Bloomsbury Academic.
- Fairclough, N., (2003). *Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research*. London: Routledge.
- Gobet, F. et al (2012). *Moves in Mind: The Psychology of Board Games*. US: Psychology Press.
- Harry, L. (2014). *Game of life*. US: Running Press.
- Lepore, J. (2007). The meaning of life. US: The New Yorker. Recuperado de <http://www.newyorker.com/magazine/2007/05/21/the-meaning-of-life>
- Skaff Elias, G. et al (2012). *Characteristics of games*. US: The MIT Press.
- Swales, J. (2012). *Academic Writing for Graduate Students*, 3rd Edition: Essential Tasks and Skills. US: Michigan Press.
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. US: Cambridge University Press.
- Van Dijk, T. (2008). *Discourse and Power*. New York: Palgrave Macmillan.

- Verón, E. (1993). *La semiosis social. Fragmentos de una Teoría de la Discursividad*. Barcelona: Gedisa.
- Woodak, R., and Meyer, M., (2009) *Methods and Critical Discourse Analysis*. London: Sage Publications.
- Woods, S. (2012) *Eurogames: The Design, Culture and Play of Modern European Board Games*. US: McFarland.
- Olesen, V. L. (2000). Feminisms and qualitative research at and into the millenium. En Denzin y Lincoln, 2000.

Androcentrismo y heterosexismo como construcciones culturales: análisis basado en el feminismo y la teoría queer

Luisina Bello

luisinabello@hotmail.com.ar

Palabras clave: androcentrismo, homosexualidad, heterosexismo, familia.

Resumen

El propósito de este trabajo ha sido demostrar de qué modo los conceptos de androcentrismo y heterosexismo se evidencian en la configuración de la versión de 1991 de *El Juego de la VIDA*. Para llevar a cabo este análisis se ha seguido un enfoque feminista junto con los aportes de la teoría queer, los cuales han estudiado el lugar que ocupan estas minorías en una sociedad patriarcal.

En esta sociedad, los roles que hombres y mujeres deben cumplir están determinados por construcciones culturales en las que el hombre siempre es privilegiado. Éste es concebido como superior, activo, racional, mientras que la mujer se encuentra en una posición inferior; en palabras de Hélène Cixous (1952), “o la mujer es pasiva, o no existe”. Por otra parte, los homosexuales también han sido ignorados y/o

silenciados. Según Michel Foucault (1976), las uniones heterosexuales han sido históricamente privilegiadas por ser funcionales al sistema capitalista y asegurar la reproducción. A partir de estas ideas se ha analizado la representación de hombres y mujeres en el juego, así como las configuraciones familiares contempladas. De esta manera, se observa la forma en que mujeres y homosexuales son puestos sistemáticamente en clara desventaja.

Introducción

En una sociedad patriarcal, la oposición binaria hombre/mujer es la reinante, con el hombre en una posición de privilegio legitimada y naturalizada por todos los miembros de esa sociedad. Así es que las mujeres son representadas de acuerdo a estereotipos culturales de naturaleza androcentrista y los roles que se les imponen son siempre en relación con el hombre y su propia satisfacción. Según Luce Irigaray (1985), son tres los roles impuestos a las mujeres: virgen, madre o prostituta; sin embargo, bajo ninguna circunstancia se les da a las mujeres derecho alguno sobre su propio placer. En esta asignación de roles, las mujeres son tratadas como una mercancía cuyo valor reside en su cuerpo y en la apropiación de dicho cuerpo por el hombre. Así, las madres son tratadas como propiedad privada cuya única función es reproductiva, por ser ellas garantía de la mantención del orden social. El sistema capitalista, patriarcal por excelencia, necesita esta reproducción, por lo tanto, una familia compuesta por una pareja heterosexual garantiza la continuidad mientras que la imposibilidad de procrear de una pareja homosexual no resulta satisfactoria. Es por esto que históricamente el foco de atención estaba puesto en las relaciones matrimoniales monógamas y heterosexuales, hasta que ocu-

rió la emergencia de las llamadas *sexualidades periféricas*. Los críticos de la teoría queer están en contra de las sociedades heterosexistas que permiten y/o alientan la discriminación de personas no heterosexuales mediante sus leyes y costumbres, y buscan evidenciar prácticas ideológicas e institucionales de privilegio masculino. El patriarcado ha sido el encargado de oprimir tanto a mujeres como a personas homosexuales, las cuales han sido castigadas por no llevar a cabo los roles femeninos y masculinos establecidos por la sociedad. Cuando Simone de Beauvoir (1949) sostuvo que *mujer no se nace, se hace* hizo referencia a la construcción de la propia identidad, un proceso común tanto para hombres como para mujeres. Desde los años 60 en adelante, el feminismo se ha esforzado por deconstruir la dicotomía hombre/mujer para darle a la mujer mayor poder y atención, para que, en términos lacanianos, deje de ser “otro”, y así pueda tener centralidad. Asimismo, críticos de la teoría queer han buscado deconstruir el par heterosexual/homosexual para acabar con las jerarquías sexuales de la heteronormatividad. Esto se debe a que, aunque las categorías hombre/mujer y heterosexual/homosexual sean presentadas como oposiciones binarias simétricas, en realidad el segundo término no solo no es simétrico al primero, sino que está subordinado a él.

Las prácticas de privilegio masculino y heterosexual obran sutilmente a través del lenguaje, que es, por excelencia, el medio propicio para la transmisión de ideología. Por lo tanto, los principios del feminismo y de la teoría queer pueden ser utilizados como medio de análisis en cualquier instancia donde ambos sexos sean representados. Este trabajo está basado en la aplicación de los principios del feminismo y de la teoría queer en el análisis del juego de mesa norteamericano llamado *The Game of LIFE (El Juego de la VIDA)*. Para su realización se ha

tenido en cuenta la situación de hombres y mujeres norteamericanos en 1991, para evidenciar la presencia de prácticas androcentristas y heterosexistas en su configuración.

Método

Este estudio fue realizado en la Universidad Tecnológica Nacional, Facultad Regional de Avellaneda, donde se les requirió a ocho alumnos del último cuatrimestre de la carrera Licenciatura en Lengua Inglesa jugar al *Juego de la VIDA*. Este fue un proyecto conjunto de dos materias: Estudios Literarios y Análisis del Discurso. Para ello, se formaron dos grupos de cuatro integrantes cada uno y, por un lapso de dos horas, cada grupo jugó una versión diferente del juego (1991–en inglés– y 2004 –en español mexicano–). Este trabajo se enfocó en el grupo que jugó a la versión de 1991, formado por tres mujeres y un hombre, todos ellos profesores de inglés de entre 22 y 29 años de edad. Cabe destacar que solo un miembro de este grupo desconocía el juego. Mediante la observación directa de la situación de juego, se recopilaron datos sobre el estado civil de los jugadores así como sobre la cantidad de hijos que tuvieron. El propósito de esta observación ha sido descubrir la prevalencia de alguna configuración familiar por sobre otra.

También se realizó un análisis cuantitativo de los componentes materiales del juego, para determinar el número de hombres y mujeres representados, el número de parejas heterosexuales y las oportunidades de adopción ofrecidas.

Los elementos analizados incluyeron las reglas del juego, las tarjetas, los autos plásticos, las fichas plásticas de personas y todos los espacios e imágenes en el tablero del juego. Los datos obtenidos en este análisis

fueron contrastados con los recolectados durante la observación, para así determinar hasta qué punto las imágenes masculinas eran privilegiadas sobre las imágenes femeninas, y para revelar si el heterosexismo era fomentado. Por lo tanto, el objetivo de este trabajo ha sido exponer la presencia del androcentrismo y del heterosexismo en *El Juego de la VIDA*. Con este fin se abordaron las siguientes preguntas:

- ¿Cómo son representados los hombres y las mujeres en el juego?
- ¿Qué configuraciones familiares son posibles?
- ¿Existen restricciones si un jugador elige llevar a cabo una vida homosexual?

Resultados

- ¿Cómo son representados los hombres y las mujeres en el juego?
El análisis de los elementos del juego reveló que las tarjetas de carrera eran las únicas que poseían hombres y mujeres en ellas. En todas estas tarjetas había un hombre y una mujer lado a lado, vestidos como el trabajo indicase. Los trabajos eran: *teacher*, *accountant*, *salesperson*, *doctor*, *athlete*, *police officer*, *artist*, *travel agent* y *superstar* (profesora/profesor; contador/contadora; vendedora/vendedor; médico/médica; atleta; oficial de policía; artista; agente de viajes; superestrella). Por otra parte, los resultados mostraron que en las once imágenes del tablero las imágenes masculinas sobrepasaban en número a las femeninas por un 42%, como muestra el **gráfico 1**.

En total, el juego presentó un porcentaje de varones de 55,6, mientras que el porcentaje de mujeres fue de 29,6 y el de género neutral, de 14,8.

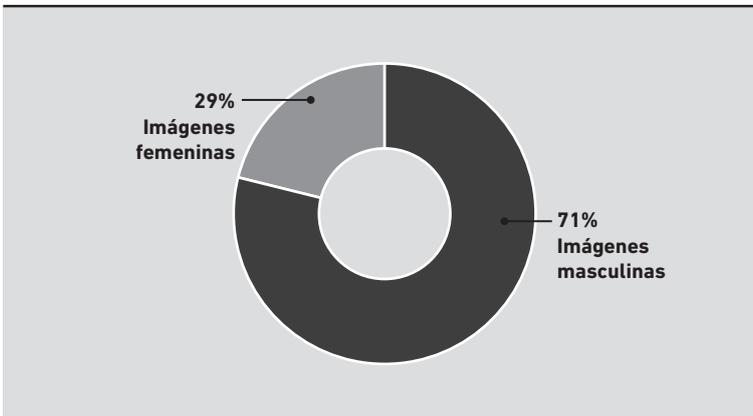


Gráfico 1

- ¿Qué configuraciones familiares son posibles?

Las reglas del juego establecían la existencia de tres espacios rojos en el tablero que no podían ser pasados por alto; éstos eran: JOB SEARCH, GET MARRIED y BUY A HOUSE, que requerían a los jugadores buscar un trabajo, casarse y comprar una casa, respectivamente. Por lo tanto, cuando los jugadores llegaron al espacio de casarse tuvieron que detenerse sin importar cuantos movimientos les quedasen, agregar otra ficha de persona a sus autos de plástico y tomar una tarjeta de VIDA. En consecuencia, todas las familias formadas consistieron de parejas casadas. Además, los resultados del análisis del tablero de juego mostraron que había ocho espacios que contenían hijos. Sin embargo, a diferencia de la casilla de casamiento, las casillas de hijos no eran obligatorias: solo los jugadores que cayeron en ellas tuvieron que agre-

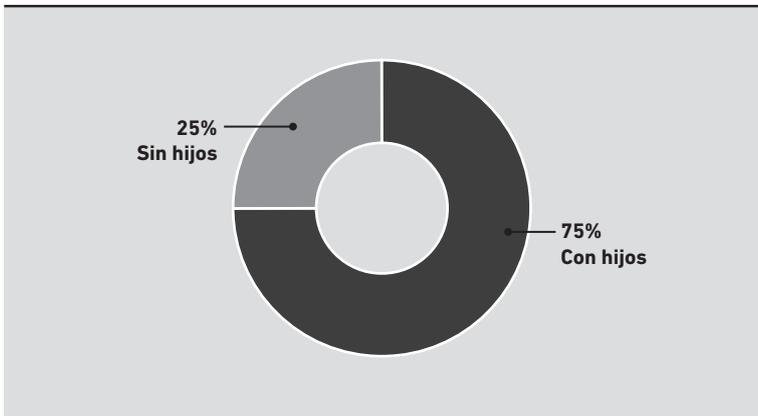


Gráfico 2

gar otra ficha de persona y otra tarjeta. Por lo tanto, aunque no era obligatorio tener hijos, todas las familias estaban formadas por matrimonios. Si bien los resultados revelaron que el número máximo de hijos que cada jugador podía tener era diez, los autos contenían seis espacios cada uno. Esto significa que solo cuatro fichas de persona representando hijos podían colocarse en cada auto, es decir, cada familia consistiría de una pareja casada con un máximo de cuatro hijos. De hecho, los resultados de la observación de la experiencia de los jugadores mostraron que mientras todos ellos se casaron, solo uno permaneció casado pero sin hijos. Esto está reflejado en el **gráfico 2**.

- ¿Existen restricciones si un jugador elige llevar a cabo una vida homosexual?

Los resultados revelaron que, de los ocho espacios que contenían hijos, dos consistían en mellizos: uno de estos espacios tenía la inscripción *Twins!* (mellizos) mientras que el segundo poseía la etiqueta de *Adopt Twins!* (adopta mellizos). De los seis espacios restantes, tres estaban designados como *Baby Boy!* (bebé varón) y los otros tres como *Baby Girl!* (bebé mujer). Por lo tanto, las chances de adopción eran de 1 en 8, es decir, de 20% en contraste con el 80% de bebés que podían nacer, como muestra el **gráfico 3**.

La observación de la experiencia de juego reveló que al comenzar el juego, los jugadores eligieron una ficha de persona que podía ser celeste o rosa: el hombre eligió una ficha celeste para representarse mientras que las mujeres eligieron fichas de color rosa. Luego, cuando los jugadores se detuvieron en la casilla GET MARRIED (casarse), tres de ellos agregaron una ficha del color opuesto a la ficha que ya poseían, formando parejas heterosexuales.

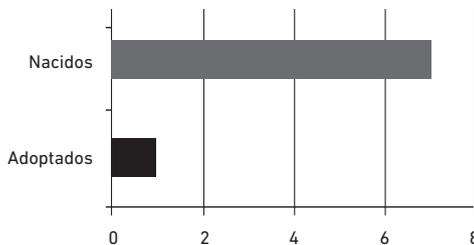


Gráfico 3

Sin embargo, una jugadora agregó una segunda ficha de color rosa a su auto, para representar una unión homosexual. Esta jugadora cayó en las dos casillas que contenían mellizos: no obstante, las reglas no contemplaban el hecho de que las parejas homosexuales no pueden tener hijos. Entonces, los jugadores decidieron que los hijos serían agregados de todas maneras, aunque las parejas homosexuales son incapaces de procrear.

Además, los resultados revelaron que había veinte imágenes en total entre el tablero y las tarjetas aunque ninguna pareja homosexual fue encontrada. Siete de estas imágenes mostraban niños y adolescentes en grupos de tres o más, mientras que el resto de ellas mostraban parejas heterosexuales: había dos imágenes de familias compuestas por un hombre, una mujer e hijos, y las demás eran de un hombre y una mujer lado a lado. Estos resultados están reflejados en el **gráfico 4**.

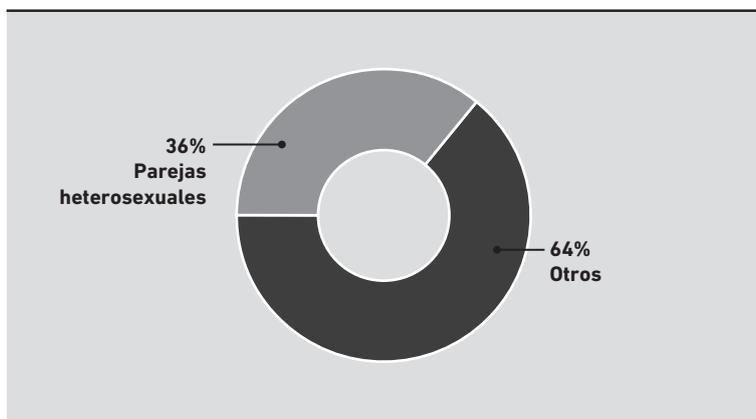


Gráfico 4

Referencias bibliográficas

- Barry, P. (2009). Feminist Criticism. En *Beginning Theory: An Introduction to Literary and Cultural Theory* (pp. 116-131). UK: Manchester University Press.
- Barry, P. (2009). Lesbian/Gay Criticism. En *Beginning Theory: An Introduction to Literary and Cultural Theory* (pp. 134-148). UK: Manchester University Press.
- Butler, J. (1990). Performative Acts and Gender Constitution. En Rivkin, J. & Ryan, M. (Eds.) *Literary Theory: an Anthology* (pp. 900-910). UK: Blackwell Publishing.
- Cixous, H. (1972) Sorties. En Lodge, D. (Ed.) *Modern Criticism and Theory* (pp. 262-269). UK: Pearson Education.
- *Gay and Lesbian Adoptive Parents*. Recuperado en febrero de 2015 de http://www.adoptiononline.com/gay_and_lesbian_adoptive_parents.html
- *Gays and Lesbians* Recuperado en febrero de 2015 de <http://www.civilrights.org/resources/civilrights101/sexualorientation.html>
- Foucault, M. (1976). The Perverse Implantation. En Rivkin, J. & Ryan, M. (Eds.) *Literary Theory: an Anthology* (pp. 892-899). UK: Blackwell Publishing.
- Irigaray, L. (1977) Women on the Market. En Rivkin, J. & Ryan, M. (Eds.) *Literary Theory: an Anthology* (pp. 799-881). UK: Blackwell Publishing.
- Kosofsky Sedgwick, E. (1990). Epistemology of the Closet. En Rivkin, J. & Ryan, M. (Eds.) *Literary Theory: an Anthology* (pp. 912-920). UK: Blackwell Publishing.
- Showalter, E. (1981). Feminist Criticism in the Wilderness. En Lodge, D. (Ed.) *Modern Criticism and Theory* (pp. 307-327). UK: Pearson Education.

Idiomas con o sin género: reflexiones críticas sobre lenguaje, género y poder

Magalí D. Pérez Riedel

UNLP / CONICET

mdpr88@gmail.com

Palabras clave: lenguaje, género, identidad.

Resumen

El presente escrito tiene por objetivo reflexionar críticamente en torno a los usos del lenguaje en distintos idiomas para indicar la pertenencia o la adscripción a una identidad de género. Se revisan los postulados feministas y de las teorías queer acerca del lenguaje y sus marcas de género; esto es, de los idiomas que utilizan pronombres, artículos y sustantivos para hablar de hombres y mujeres, y para excluir otras posibilidades. Para ello abordamos los postulados de autores como Judith Butler, Monique Wittig, Rosi Braidotti, Donna Haraway y Deleuze y Guattari, con el propósito de dilucidar cómo se vinculan el lenguaje y el género, y cómo pueden resignificarse las palabras o reconstruirse los discursos minoritarios de manera tal que se pueda alcanzar una sociedad justa e igualitaria.

Introducción

Las palabras son constructos arbitrarios que tienen efectos clasificatorios sobre grupos o individuos. Ya sea que se las utilizan para nombrar objetos o personas, las palabras fijan sentidos y contribuyen a construir identidades. Distintas teorías feministas y queer abordan la problemática del género y su relación con el lenguaje. En este trabajo pretendemos dar cuenta de algunos de los debates contemporáneos en torno a los usos sexistas y violentos del lenguaje a partir de la lectura de la literatura acerca del género, la diferencia sexual y la deconstrucción del sistema de representación sexo-genérico para dilucidar cómo se pueden resignificar las palabras o reconstruir los idiomas con vistas a alcanzar una sociedad igualitaria.

Vale destacar que la síntesis bibliográfica que sigue guarda estrecha relación con los debates en los que se inscribe la tesis de posgrado que realiza quien escribe, en el marco del Doctorado en Comunicación de la Universidad Nacional de La Plata, bajo la dirección de la Dra. Nancy Díaz Larrañaga. Dicha investigación, titulada “Discriminación y violencia en dos blogs LGBTIQ+”, tiene por objetivo elaborar tipificaciones de prácticas discursivas discriminatorias y violentas en las intervenciones *online* en contra de las personas lesbianas, gays, bisexuales, personas trans, pansexuales, asexuales, intersexuales, bigéneros, andróginos, bicuriosos, queer, personas que dudan de su orientación sexual, entre otros (LGBTIQ+). En ella se analizan los comentarios publicados entre 2012 y 2015 en los blogs *gay-friendly* “Boquitas pintadas” y “Todxs”, que pertenecen a La Nación y al Grupo Clarín, respectivamente.

El lenguaje y las marcas de género

Distintos autores se han ocupado de problematizar la relación entre género y lenguaje, entre los que podemos destacar a la filósofa Ju-

dith Butler con el libro *El género en disputa* (1990). Allí sostiene que en el lenguaje se anclan regímenes de poder vinculados al binomio hombre/mujer. El lenguaje refuerza y naturaliza estas ficciones reguladoras y las presenta como los dos únicos géneros posibles. De este modo, se elimina la posibilidad de que se nombren o se representen otras identidades, ya sea por género, etnia, clase u otras. La autora agrega que los sistemas de representación enmascaran a un masculino universal, que es blanco, europeo u occidental. Lo femenino, por su parte, se presenta como la alteridad, como el *otro* que necesita ser nombrado o señalado de manera diferencial. Concluye en que la inteligibilidad de los géneros no solo está dada por la continuidad y la coherencia entre sexo, género, deseo y prácticas sexuales sino que también por la teatralización y la actuación del género en el marco de un sistema heteronormativo.

En otro libro, denominado *Cuerpos que importan* (1993), la autora seguiría sosteniendo esta teoría performativa del género. Afirma que la materialización de la significación deviene en efectos de poder formativos y constitutivos de la subjetividad humana. La matriz heterosexual da estabilidad a las posiciones generizadas, que son asimétricas y desiguales, y lo hace no solo mediante las variables socioeconómicas sino también a través de la dimensión simbólica, que sostiene y refuerza los dualismos de género. Butler subraya la importancia de salir de estos binomios y de escapar a la violencia reguladora, excluyente y violenta del lenguaje. Denuncia que este institucionaliza y delimita identidades, mientras que obstaculiza la representación y la consecuente visibilización de las identidades *otras*.

Butler se encarga del estudio del lugar que ocupan los actos de habla y los discursos de odio en el libro *Lenguaje, poder e identidad* (1997). Allí analiza las propiedades de los discursos homofóbicos y racistas en

el lenguaje jurídico-legal estadounidense. Sus enunciados acerca de la performatividad del lenguaje, que retoma la teoría de los actos de habla de Austin, se articulan fuertemente con la noción de interpelación de Althusser. Los efectos de poder de las palabras y su uso reiterado en el tiempo, se apoyan en la naturalización y en su propia reiteración, originándose un proceso continuo de repeticiones. Las palabras, a su vez, ocultan su origen arbitrario y para nada neutral ni natural. Más aún, los nombres tienen mayor fuerza si son emitidos y autorizados por instituciones socialmente legitimadas y si los sujetos se sienten interpelados por ellas. De este modo, Butler se pregunta si la limitación del discurso público o la censura de una forma particular de representación injuriosa puede contribuir o no a que se produzca un cambio en el orden de los discursos o si bien ello se puede lograr al resignificar los términos de subordinación en situaciones de agenciamiento y de resistencia.

Por otro lado, Gilles Deleuze y Félix Guattari trabajan sobre los procesos de subjetivación y de significación en *Mil mesetas* (1980). Allí destacan el papel relevante de la pragmática semiótica o política. Agregan que no hay significancia independiente de las significaciones dominantes ni hay subjetivación independiente de un orden establecido de sujeción en un campo social determinado. En este sentido, indican que existe una máquina de enseñanza obligatoria que impone coordenadas semióticas a los sujetos con bases gramaticales duales, tales como masculino-femenino y singular-plural.

Proponen reflexionar acerca de los regímenes de signos en tanto una desviación de este modelo puede llevar a su transformación mediante movimientos nómades. Los aportes de estos autores con respecto al nomadismo los llevan a afirmar que los sujetos pueden desterritorializar la lengua mayor, la del hombre-macho-blanco-

adulto-urbano-hablando una lengua standard-europeo-heterosexual cualquiera, y reterritorializarla en una lengua menor. Esto es un plan de consistencia cuyo objetivo es devenir-mujer para luego devenir-minoría y por último, devenir en la mayoría del mundo. En otras palabras, devenir-imperceptible.

Asimismo, Donna Haraway (1995) reconoce la importancia de colocar la disputa en el plano de la significación a la vez que critica la exacerbación de los análisis textuales de las feministas. La autora se opone a los conceptos universalistas que se condicen con la utilización de un lenguaje común imperialista y totalizante. En este aspecto parece coincidir con Michel Foucault (1970), que defiende la realización de análisis discursivos que se preocupen por entender no la monarquía del significante o la universalidad del sentido sino más bien la rareza impuesta con su poder de afirmación.

La autora sugiere a emplear una heteroglosia infiel que permita dar cuenta de las diferentes y múltiples identidades, ya sea en cuestión de raza, clase o género, tal como proponía hacer Butler. Afirma que estas identidades son fracturadas, contradictorias, parciales y estratégicas y derivan de categorías construidas socialmente dentro de determinados discursos y prácticas sociales. Invita luchar contra el código falocéntrico a través de los usos políticos del lenguaje. La autora finaliza su escrito con la afirmación de que es importante desnaturalizar la posición esencializante de *la mujer* para visibilizar las diferencias entre mujeres. Además, esta denominación no es para nada inocente.

En este orden de cosas, Rosi Braidotti se interesa por las complejidades del lenguaje en *Sujetos nómades* (1994). Ve que tiene una estructura viral y contagiosa que deviene en la necesidad de deconstruir muchas significaciones y representaciones de *la mujer*; o pensar en

una nueva manera de combinar palabras con nuevos órdenes en inglés para dar cuenta de las formas existentes que toma la diferencia sexual con el objetivo de encontrar el modo de resignificarlas. Esto no solo se asemeja a las propuestas de acción política, subversiva o paródica de los autores anteriores sino que también nos permite reflexionar acerca de las apropiaciones recientes de la lengua castellana gracias a los cuales algunas personas emplean un arroba o utilizan la letra x para sustituir las marcas de género masculinas/femeninas y abrir paso a incluir otras identidades posibles. O a las reapropiaciones positivas y afirmativas de conceptos utilizados con propósitos peyorativos y que pasan a formar parte de acciones políticas de resistencia del movimiento LGBTIQ+, como en el caso de las palabras *torta* o *maricón*.

Hacia la radicalización del pensamiento

Los usos políticos del lenguaje también estuvieron en boca de feministas radicales como Monique Wittig (1992). La autora afirma que la heterosexualidad es una institución que está naturalizada, que se presenta como obligatoria y como la única opción posible. Pero a su vez esconde su origen arbitrario para imposibilitar su cuestionamiento. Sin embargo, Wittig encuentra una manera de transgredirla al desviarse de estos preceptos y destruyendo las categorías de género a través de un lesbianismo radical. Esta postura es más bien política y no tiene tanto que ver con la orientación sexual, aunque sí la acompaña.

Por otro lado, Wittig también discute sobre el universal masculino, al igual que los autores anteriores. Si los hombres son el universal, son entonces las mujeres las únicas que tienen género. Esto lo percibe en la necesidad de nombrarlas de manera diferencial en dos idiomas en

particular: el inglés y el francés. Este es el único modo de que tengan representación en el plano del lenguaje. La autora observa los artículos y pronombres personales singulares y plurales, y los pronombres indefinidos y neutros de cada idioma. Ello la lleva a respaldar su premisa de que todas esas palabras remiten a un sujeto masculino universal que remite a *la humanidad*.

Wittig sostiene que todos sus escritos previos apuntan a instaurar el uso político de distintos términos. En primer lugar, emplea el pronombre *elles* (ellas) en francés para contrastarlo con *ils* (ellos) del mismo idioma. Además utiliza *they*, del inglés, hecho que es notorio ya que hoy varias personas trans de los países anglosajones utilizan ese pronombre. La autora también analiza críticamente la gramática de las traducciones de sus textos ya que pierden el sentido originario: *elles* se tradujo como *the women* para aludir a un número de mujeres individuales, ignorando su punto de vista. Cree que es preferible la reapropiación femenina de *they* en oposición al término *mujer*.

Por último, Wittig afirma que el inglés es el idioma que más puede aproximarnos a volver obsoletas las categorías sexo-genéricas del lenguaje. Concluye en que las marcas de género son símbolos léxicos que, de ser erradicados, podrían cambiar el lenguaje por completo. Estas transformaciones ocurrirían en el plano léxico, en la estructura y en el funcionamiento del lenguaje en su totalidad, y también en el plano filosófico y político.

A modo de cierre

Este cierre no es más que una apertura a continuar con esta línea de indagación que contribuye a desnaturalizar los usos sexistas del

lenguaje y a abrir una vía de reflexión para repensar nuestros usos del lenguaje en distintos idiomas. En este sentido, creemos que en la medida de que se sostengan los sistemas de representación autoritarios y las macroestructuras socioeconómicas que oprimen a sectores subalternos, será imposible acercarnos a una sociedad justa e igualitaria en la que no se ejerza ningún tipo de violencia sobre las personas. Por este motivo, las modificaciones en el uso del lenguaje, la lengua que sea, son necesarias aunque insuficientes para alcanzar este objetivo.

Referencias bibliográficas

- Braidotti, R. (1994). *Sujetos nómades*, Buenos Aires: Paidós.
- Butler, J. (1993). *Cuerpos que importan*, Buenos Aires: Paidós. Pp. 53-94.
- Butler, J. (1990). *El género en disputa*, Barcelona: Paidós, 2007. Pp. 43-99.
- Butler, J. (1997). *Lenguaje, poder e identidad*, Madrid: Editorial Síntesis.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1980). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*, Valencia: Pre-textos.
- Foucault, M. (1970). *El orden del discurso*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Tusquets Editores.
- Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres*, Madrid: Ediciones Cátedra. Pp. 213-311.
- Wittig, M. (1992). *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*, Madrid: Egales

**Propaganda cinematográfica soviética
en el contexto de la colectivización estalinista:
el caso de *Sola***

Nicolás Zadubiec

Universidad de Buenos Aires

nicolaszadubiec@gmail.com

Palabras clave: propaganda, cine, URSS, colectivización forzosa, estalinismo.

La colectivización forzosa, un proceso con fuertes consecuencias en la vida política, económica y social ocurrido entre 1929 y 1933, marca un quiebre profundo en el desarrollo histórico de la Unión Soviética. Dichas transformaciones tuvieron su correlato en la propaganda cinematográfica que buscó, ante todo, lograr que los cambios introducidos fueran aceptados sin resistencias en el ámbito rural y obtener un reconocimiento, por parte de los campesinos y de acuerdo a los intereses del Partido, del kulak como un enemigo acérrimo. En este trabajo se analiza *Sola* (Odna, 1931), una película del período en la cual se vislumbran ciertas estrategias propagandísticas y el modo en que éstas operan a través del lenguaje simbólico.

Un elemento central del Primer Plan Quinquenal, puesto en práctica en 1928, era el desarrollo de la industria pesada. Esto implicaba

una transferencia del excedente agrario hacia las ciudades a precios bajos en un momento en el que los campesinos le ponían precios altos a su producción. Es en este contexto que confluyen, a partir de 1929, la colectivización forzosa de las granjas y la llamada *deskulakización*, que consiste en intentar eliminar a los kulaky en tanto clase social. Estos eran los campesinos más enriquecidos, al punto de que podían contratar trabajadores, y eran especialmente importantes en el contexto de la comunidad en la que se desenvolvían: tan admirados como envidiados, su voz tenía un peso sustancial en las decisiones aldeanas. Incluso en ocasiones funcionaban como prestamistas en detrimento de los campesinos más empobrecidos. Para cuando se impulsó la mencionada *deskulakización*, nos encontramos con que significó no solo un avance contra los kulaky sino también la puesta en práctica de un instrumento por parte del Partido en contra de aquellos que se negaban a colectivizarse: ser acusado de kulak implicaba la expropiación y deportación. Es en este sentido que la definición de kulak, ligada en un primer momento a ciertas características económicas, terminó transformándose en una designación válida para quienes se oponían a las tendencias políticas del Partido.

Para que la colectivización se hiciera efectiva rápidamente, se pusieron en práctica medidas tales como la quita de tierras a los campesinos individuales para darles otras de peor calidad o en regiones indómitas. En otros casos, se les confiscaban semillas, ganado o herramientas. Los métodos utilizados por el Partido con el fin de acelerar dicho proceso fueron en muchos casos violentos: por ejemplo, fue utilizado el Ejército Rojo para reprimir resistencias a la *deskulakización* y la colectivización. Con respecto a los campesinos, buena parte prefirió sacrificar a sus vacas y caballos antes de que fueran colectivizados

(Fontana, 2012). En cuanto al aspecto social, el panorama era igual de desalentador: en el invierno de fines 1932 y principios de 1933 hubieron muchos casos de hambruna a raíz del volumen descomunal del excedente extraído. El caso de Ucrania, hoy conocido bajo el nombre de Holodomor, es el más sobresaliente. Esto se daba en simultáneo con una caída de los niveles de producción en los koljozy: en primera instancia, porque si los campesinos aumentaban lo producido iban a crecer las exacciones para el año siguiente; en segundo lugar, por el creciente disgusto de los campesinos que, además de las cuotas altas, sabían que los precios que el Estado les pagaba por el grano estaban por debajo de los costos de producción, razón por la cual trabajaban cada vez más a desgano. Una situación corriente era que, una vez pagada la cuota correspondiente, los campesinos del koljoz tuviesen poco grano para repartirse. En los casos en los que no se cumplían las cantidades de grano pactadas, Moscú enviaba brigadas para recolectar más grano del koljozy en cuestión. Frente a esta situación de presión, muchos campesinos se volvieron bandidos y muchos otros emigraron a la ciudad.

El caso de *Sola*

La película, dirigida por Grigori Kozintsev y Leonid Trauberg, es representativa porque, a diferencia de la gran mayoría de las producciones realizadas durante la colectivización, sitúa la acción en una región indómita y muy bien delimitada: el macizo de Altái, en Siberia. Allí es asignada para dar clases una maestra de Leningrado recién graduada (Yelena) que al llegar se encuentra con pueblerinos que viven una vida primitiva, subsistiendo por entero gracias a sus rebaños de ovejas y practicando una religión chamánica (simbolizada por el tó-

tem de un caballo muerto en un palo al que la cámara vuelve una y otra vez, como si fuese un *leitmotiv*). La labor de Yelena en la escuela se complica por la insistencia del Bey de que los niños trabajen a la par de los demás campesinos, lo que lleva a la protagonista a enseñarles a sus alumnos en simultáneo con el trabajo en el rebaño. Enojada, se dirige al Soviet local, pero encuentra a un hombre durmiendo la siesta y una mujer meciendo a un bebé. Cuando Yelena plantea su problema, el hombre le responde que no le interesa intervenir. No pasa mucho tiempo hasta que la protagonista descubre que el Bey está vendiendo ilegalmente las ovejas que pertenecen al pueblo, por lo que decide confrontarlo abiertamente mientras sus alumnos intentan convencer inútilmente a sus padres de que se pongan del lado de la maestra. En cuanto al Soviet, no interviene en contra del Bey, por lo que Yelena decide recurrir a las autoridades políticas que están por encima del ámbito local. El Bey le ofrece un trineo para que realice dicho viaje y Yelena es abandonada en el camino en medio de una tormenta de nieve. Los aldeanos la rescatan e indignados porque la protagonista está al borde de la muerte, enfrentan al Soviet local, que no pide ayuda médica a la ciudad cuando Yelena, en estado convaleciente, la necesita desesperadamente para sobrevivir. Los aldeanos se movilizan y lo reemplazan por una mujer de Altái que actúa rápidamente y envía un mensaje a Leningrado. El Estado responde mandando un avión para rescatar a la maestra, que se marcha en medio de aplausos por parte de los habitantes del pueblo mientras promete volver, una vez recuperada, para seguir enseñándoles a los niños siberianos. El final de la película es feliz: la tecnología soviética termina por salvarle la vida a Yelena y ella vuelve a la ciudad con la certeza de que su trabajo con los habitantes del pueblo fue (y es) necesario y gratificante.

La historia de *Sola* se puede concebir como la de una maestra que cambia su idea respecto del destino que le espera: así como al comienzo del film la invade una tristeza enorme al enterarse de que sería enviada a Siberia, abandonando la vida cómoda que tenía en la ciudad, al final (cuando la llevan en avión a Leningrado para operarla de urgencia) adquiere un sentido de la justicia que surge sobre todo de haber vivenciado el atraso y la pobreza que hacen que sienta la necesidad de volver a Siberia una vez recuperada. Esta transformación va ocurriendo en un espacio claramente delimitado: así como en el primer tramo de la película el telón de fondo es Leningrado, ciudad en constante movimiento de gente y tranvías, el personaje de Yelena evoluciona y adquiere conciencia de clase no en el mundo urbano sino en Altái. Hay un contraste absoluto entre un espacio y el otro: así como en la escuela de Leningrado hay un aula limpia y espaciosa, con un mapamundi y un pizarrón gigantescos, en *Sola* vemos que los niños estudian en condiciones muy adversas y Yelena dispone, únicamente, de un globo terráqueo minúsculo. Otro elemento que nos lleva a percibir este abismo diferencial tan claramente es el uso de la luz: así como en la ciudad las aulas están perfectamente iluminadas, en Siberia están ensombrecidas y ambientadas con colores oscuros. En la ciudad, por su parte, hay una presencia constante de altavoces, que materializan la presencia del Partido e instan a los transeúntes a movilizarse a favor de la revolución “haciendo algo”. Estos altavoces serán retomados por algunos países del bloque soviético, en épocas del deshielo, que los resignifican con un sentido muy distinto: por ejemplo, aparecen en *Romeo, Julieta y las tinieblas* (*Romeo, Julie a tma*, 1960), película dirigida por Jirí Weiss, con el fin de hacer alusión al control social estricto y la sensación de alienación propia de los ciudadanos de Praga en épocas de ocupación nazi.

En definitiva, cuando Yelena llega a Siberia encuentra una forma de vida muy primitiva, sin ninguna de las comodidades de la vida en la ciudad. Incluso se nos muestra cómo trabajan los lugareños, con herramientas antiguas y muy poco efectivas. Pensando en que la película circuló por distintas aldeas de la Unión Soviética gracias al uso de proyectores móviles, podemos considerar que la carga de dichas imágenes sobre los campesinos tuvo dos finalidades: en primer lugar, a los que aún no se habían colectivizado, mostrarles que la colectivización era el camino a seguir. En segundo lugar, a quienes ya se habían integrado a los koljozy y estaban maquinizados o a la espera de máquinas, se les intentaba decir que el camino que estaban siguiendo era el correcto. Por otro lado, el modo en que aparece la religión refuerza la idea de atraso, ya no económico sino también cultural, en el que viven los habitantes de Altái: los ruidos de las ceremonias interrumpen las clases de la protagonista, formulando un juego de opuestos entre el progreso del Partido, representado por la educación que propicia Yelena, y el atraso de las prácticas religiosas locales que interrumpen dicho proceso.

El personaje que sirve de contrapeso a la maestra es el Bey: irrumpe en la historia mientras la protagonista da clases y los niños se quedan atónitos frente a su presencia, con lo que queda claro que le tienen un respeto fundado en el miedo. El uso de la música es representativo: mientras en la escena anterior se entrelazaban melodías vivaces y alegres, la aparición del Bey está marcada por un quiebre repentino y sonoridades oscuras y solemnes. Además de no trabajar, lleva siempre una pipa consigo: es posible pensar que fuma opio asiduamente, puesto que Altái queda muy cerca de Mongolia y China, países exportadores de dicha droga en los que son muy comunes las adormideras. Apenas los directores nos presentan al personaje, vemos que discute

con Yelena y le pega frente a la mirada atónita de sus estudiantes. El paralelismo entre la figura del kulak y del Bey es indudable, sobre todo por el hecho de que en las distintas películas del período son retratados como personas que nunca trabajan y generalmente aparecen como personajes con cierto peso entre los campesinos más pobres del medio social en el que se desenvuelven.

En conclusión, *Sola* retrata una región lejana, hundida en el atraso, con habitantes que aun a pesar de que la Revolución haya ocurrido, siguen viviendo bajo una dinámica de trabajo no muy distinta de la del zarismo. En este contexto se va hilando un mensaje implícito que nos habla de la necesidad de llevar la Revolución a las zonas en las que sus bondades aún no se han corporizado. Por otro lado, y siguiendo a Boris Kagarlitsky, una de las características más salientes de las películas soviéticas producidas en épocas de colectivización es que se reemplaza a los conflictos de la vida real por otros ilusorios o secundarios. Así, por ejemplo, vemos cómo se coloca en primer lugar el conflicto entre campesinos pobres y kulaky pero se oculta el conflicto entre obreros o militantes del Partido y los campesinos cuyas propiedades eran colectivizadas. Justamente, junto con la necesidad de colectivizarse, el otro mensaje importante que se desprende de la película es que el kulak (o el Bey⁹, en este caso) es un enemigo al que hay que combatir. Es en este contexto en el que opera la propaganda de *Sola*: nos muestra al impulso revolucionario (corporizado en la maestra que adquiere conciencia de clase) intentando construir un futuro mejor tal como lo

⁹El término Bey tiene un origen turco y fue muy común entre las lenguas altaicas. Hace referencia al hombre que controla la jurisdicción de un territorio determinado, llamado *beylik*.

entiende el Partido frente a las adversidades y contra quien considera uno de sus enemigos de clase más acérrimos.

Referencias bibliográficas

- Fontana, P. (2012). *Cine y colectivización: la representación cinematográfica del proceso de colectivización soviético*. Ciudad Evita: ZEIT ediciones. P. 62.
- Kagarlitsky, B. (2006). *Los intelectuales y el estado soviético de 1917 al presente*. Buenos Aires: Prometeo Libros. P. 149.
- Kozintsev, G., Trauberg, L. (Directores). (1931). *Sola*. [Película]. URSS: Soyuzkino
- Weiss, J. (Director). (1959). *Romeo, Julieta y las Tinieblas*. [Película]. Checoslovaquia: CBK, Československý Státní Film, Filmové studio Barrandov

Actividades de mediación intercultural en el aula universitaria

Magister María Cristina de Ortúzar

UMSA

cristina.deortuzar@umsa.edu.ar

Palabras clave: competencia intercultural, mediador cultural, universidad.

Introducción

Las universidades argentinas reciben anualmente estudiantes extranjeros en plan de intercambio, que llegan al país con el objeto de cursar unidades curriculares que se reconocen en la carrera universitaria que se encuentran estudiando en su país de origen. De esta manera, entran en contacto con la lengua y la cultura argentinas al tiempo que se relacionan con otros estudiantes y amplían su red social. En este contexto, la figura del mediador lingüístico cultural se impone como una necesidad, especialmente en aquellas materias en las que se requiere un dominio avanzado de la lengua española.

El enfoque plurilingüe

La presencia de estudiantes extranjeros en nuestras aulas universitarias permite, tal vez por primera vez, afrontar el aprendizaje en contextos plurilingües, en los que *el objetivo* no es la “excelencia” o la “corrección lingüística” del hablante (tomando como modelo la figura del “hablante nativo”), sino la mera comunicación eficaz, con el objeto de ir desarrollando una competencia comunicativa *intercultural*, que posibilite la relación entre hablantes diversos. La capacidad de usar el español como vehículo de contacto entre diversas culturas y diversos hablantes se transforma entonces en “competencia intercultural” o “competencia mediadora”.

Actividades de mediación en el aula universitaria

La clase como campo complejo

Para analizar el modo en que la presencia de alumnos extranjeros impacta en el desarrollo de las clases en el nivel superior es necesario comprender, en primer término, que la clase es un campo complejo.

Al examinar la realidad desde el paradigma de la complejidad, Morín entiende que ésta es un tejido de acciones, retroacciones, entrecruzamientos e implicaciones mutuas entre componentes diversos. Un tejido atravesado transversalmente por diversas dimensiones que constituyen su trama. Una red de interacciones en la que se dan sucesos singulares, únicos, inéditos, irrepetibles. Por todo esto, un fenómeno complejo debe ser abordado desde un análisis multirreferencial, el cual implica hacer lecturas sucesivas desde distintas ópticas y ángulos, poniendo en juego teorías y disciplinas provenientes de distintos campos que permiten abordar dimensiones, procesos y aspectos con un grado de complejidad diverso.

La comunicación es solo uno de los múltiples aspectos que pueden analizarse en una clase, entendiendo que éste se entrecruza con diferentes dimensiones que dan origen a diversas configuraciones. El estudio del discurso del aula es el estudio del sistema de comunicación que predomina en ese espacio, que permite caracterizar los diferentes tipos de interacción que tienen lugar en la clase y analizarlos desde una perspectiva psicosocial.

Son múltiples los mensajes que se transmiten en un aula, a partir de un sistema convencional de signos, de elementos no verbales, como la postura, los gestos, la expresión facial, la inflexión de la voz, la secuencia, el ritmo y la cadencia de las palabras, que pueden no tener relación directa con los significantes a los que se refieren. El lenguaje hablado es, además, el medio a través del cual se produce gran parte de la enseñanza y por el cual los alumnos demuestran al docente gran parte de lo aprendido. Aquel estudiante que queda por fuera de esta red de comunicación ve afectado no solo su aprendizaje sino también su posibilidad de desarrollarse como miembro pleno del grupo. En este sentido, la llegada de los estudiantes extranjeros a las aulas de las universidades presenta un desafío para la didáctica de nivel superior.

Generalmente, la metacomunicación determina el contexto, que delimita las reglas que el emisor y el receptor deben seguir en determinada situación para poder comunicarse. Tomando las conceptualizaciones de Watzlawick, es posible afirmar que la capacidad para metacomunicarse en forma adecuada es condición necesaria de la comunicación eficaz.

La interacción entre el profesor y los estudiantes, y entre estos últimos entre sí, está regida por reglas específicas del contexto. Los indicios contextuales indican cómo deben entenderse las emisiones,

y la comprensión conversacional requiere la formulación de deducciones. Las reglas para la participación son implícitas y se transmiten y aprenden a través de la interacción misma (Cazden, 1990); de esta manera, se desarrollan marcos de referencia que guían la participación individual y resignifican los mensajes. Si bien los contextos son dinámicos, en tanto son creados por los propios hablantes, lo cierto es que suelen estar atados al sistema sociocultural, motivo por el cual aquellos que no comparten este marco difícilmente puedan actuar para modificar el contexto. Es más, en la mayoría de los casos ni siquiera pueden adaptarse a éste. Esta imposibilidad de actuar en el discurso del aula de manera eficiente repercute directamente en sus posibilidades de aprendizaje.

El estudiante extranjero en el contexto del aula

A partir de todo lo expuesto hasta el momento es posible afirmar que entre la propuesta pedagógica diseñada por el profesor y los resultados de su implementación se da un proceso de mediación situacional (Mazza, 1993). La situación, el contexto, media el aprendizaje; esto obliga a los estudiantes a descubrir los indicadores de situación que le permitirán comunicarse eficazmente en dicho marco, pudiendo así aprender. Se trata de una tarea implícita (Mazza, op. cit.) que genera ansiedad en los estudiantes y puede incluso afectar los procesos de aprendizaje. El estudiante extranjero, al no formar parte del sistema sociocultural que enmarca el contexto del aula, tiene notables dificultades para desenvolverse allí. La tarea implícita le implica un esfuerzo superior al del estudiante nativo, en tanto su capacidad de comunicación se encuentra reducida no solo a nivel referencial -ya que no comparte el idioma y, por lo tanto, debe traducir el contenido

que recibe por medio de la comunicación digital- sino también en el nivel de la metacomunicación. Se trata de un doble esfuerzo que lo deja en franca desventaja frente al resto de los estudiantes.

Es en este marco en el que surge la imagen del estudiante de interpretación como mediador lingüístico. Si bien se trata de una figura relacionada con los ámbitos de salud y jurídicos legales, la mediación lingüístico cultural en el ámbito educativo es una necesidad real y un punto de apoyo importante tanto para educadores autóctonos como para alumnos extranjeros que participan del programa de intercambio y realizan un doble aprendizaje: los contenidos de la asignatura elegida y el idioma español.

Por tratarse de una figura prácticamente nueva en el ámbito educativo, no existen cursos de mediación intercultural. El rol de mediador suele ser desempeñado por intérpretes o traductores; sin embargo, aunque ambos profesionales trabajen como “puente” entre personas que se comunican en diferentes lenguas, existe una diferencia significativa entre éstos y los mediadores:

- El traductor reformula un mensaje, generalmente escrito, en una nueva lengua.
- El intérprete reformula en forma oral y simultánea o consecutivamente un “discurso” o texto oral.
- El mediador lingüístico-cultural realiza ambas actividades pero además procura crear un espacio favorable para la comunicación entre ambas partes. Su función es ayudar al acercamiento cultural que facilite la comunicación, la convivencia y la interacción entre colectivos específicos que poseen culturas distintas y, por tanto, desconocen los sistemas de valores, las

prácticas y las representaciones de la sociedad en la que se hallan acogidos (Valero Mancho, 2002).

Es precisamente por estas diferencias que resulta necesario generar espacios de formación específicos destinados al desarrollo de habilidades propias del mediador, entendiendo que se trata de un nuevo perfil en lo que respecta a las carreras de Lenguas Modernas. Resulta necesario, entonces, formar al estudiante en:

- Conocimientos sólidos sobre psicología social y relaciones interpersonales.
- Dominio de la dinámica de grupo.
- Desarrollo de capacidad de parafraseo y asertividad.
- Desarrollo de competencias sociales que sintéticamente pueden definirse como: a) capacitación para la toma de decisiones en contextos de conflicto de valores o de posturas interpersonales divergentes; b) capacitación para el manejo y la gestión de las emociones; c) desarrollo de la empatía y la imparcialidad y el respeto a la diversidad.
- Desarrollo de competencias comunicativas sobre las que se asientan las habilidades sociales. La naturaleza social del ser humano lleva consigo el elemento de la comunicación como un componente necesario para desarrollar las relaciones interpersonales. En muchas ocasiones, éstas fracasan porque las personas no son capaces de comunicarse de forma eficaz y se recurre entonces a la violencia para solventar las diferencias. Es en este sentido que puede hablarse de la contribución de una cultura de paz, con base en el concepto de racionalidad comunicativa de Habermas, que permitiría establecer los lazos sociales a través del diálogo.

- Aceptación y comprensión de la diversidad social y cultural de nuestro país, y de los países de donde provienen los alumnos extranjeros.
- Conocimiento de los sistemas educativos de diferentes países.
- Reconocimiento de los principales rasgos de la identidad social argentina y, más específicamente, la de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, donde se realiza la experiencia, a fin de poder brindar al alumno extranjero un panorama de nuestra identidad y cultura.
- Conocimiento de principios éticos universales establecidos en los diversos documentos internacionales sobre derechos humanos.

Consideraciones finales

El equipo coordinador de la experiencia llevada a cabo desde la Facultad de Lenguas Modernas sobre la figura del mediador cultural desarrolló las siguientes tareas:

- Diseñar y coordinar las acciones de difusión de la experiencia entre los diferentes actores de la comunidad educativa (alumnos, docentes, decanos de las otras facultades que conforman la universidad).
- Capacitar a los alumnos mediadores en los fundamentos y técnicas de la mediación.
- Coordinar las acciones necesarias para la realización de las mediaciones.
- Realizar un seguimiento de las acciones, relevar dificultades y proponer vías de solución.

- Profundizar en técnicas y /o herramientas necesarias para mejorar el programa de mediación.
- Reunir información para la elaboración de informes.
- Proponer los ajustes que se consideren adecuados para un mejor funcionamiento de la experiencia.
- Relevar opiniones e inquietudes de los diferentes actores de la comunidad educativa para el seguimiento, evaluación y mejoramiento de la experiencia, diseñando a tal efecto los instrumentos que consideraron pertinentes (encuestas de opinión, de indagación sobre tipos de dificultades, frecuencia y resolución de éstas que pudieran presentar los alumnos extranjeros y los nacionales).
- Articular sus acciones con otras instancias existentes en la institución.
- Evaluar a los alumnos en los siguientes aspectos: a) la capacidad puramente lingüística y retórica de comprender y producir enunciados en los idiomas pertinentes; b) la capacidad hermenéutica y heurística de comprender y producir diversos tipos de discurso; c) la capacidad socio-textual de producir un discurso idóneo con arreglo a diferentes parámetros situacionales; d) la capacidad específicamente mediacional de establecer, juzgar y paliar o superar toda suerte de desfases entre el locutor y los destinatarios de la mediación en función de un análisis del marco meta-comunicativo.

Por último, la experiencia tuvo además la intención de crear conciencia intercultural en la propuesta educativa de nuestra universidad, tratando de superar el etnocentrismo, como punto de partida para hacer posible cambios sociales orientados al bien común.

Referencias bibliográficas

- Bourdieu, P.(1982). *Lo que significa hablar* [Ce que parler veut dire] Libération, 19 de octubre.
- Bourdieu, P. (1984). *Temas de sociología* [Question de sociologie]París, Minuit.
- Cazden, C.(1989). *El discurso del aula*. En Wittrock, M.C.(1989)La investigación en la enseñanza. Buenos Aires, Paidós.
- Habermas, J.(1989). *El discurso filosófico de la modernidad*. Madrid, Taurus.
- Jackson, P., Watzlawick, B. (1971). *Teoría de la comunicación humana*, Buenos Aires, Tiempo contemporáneo.
- Morin, E. (1996). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, Gedisa.
- Valero Garcés, C. y Mancho, G. (2002). *Nuevas necesidades para nuevas realidades en la comunicación intercultural. Traducción e Interpretación en los servicios públicos*. En Traducción e interpretación en los Servicios Públicos: nuevas necesidades para nuevas realidades, Eds. Valero C. y Mancho, G., Alcalá Henares, Universidad de Alcalá.
- Watzlawick, P. (2000). *La comunicación humana. Formas, trastornos, paradojas*. Huber, Berna.

Artículos

- Cantero, F.J. (1988). *Conceptos clave en lengua oral*. En Mendoza, A.I. (1988) Conceptos claves en didáctica de la lengua y la literatura. Barcelona, Horsori.
- Mazza, D.(1998). *La producción de conocimiento en situación grupal*. Documento de Trabajo 1. II Congreso de Educación de la Facultad de Filosofía y Letras, Buenos Aires

Ensayo

- Berger, J.(2000). Holding True to Convictions in a World of Differences, recuperado de: www.123HelpMe.com

La diversidad lingüística y cultural de los espacios educativos urbanos desde una perspectiva intercultural

Silvana Garófalo

Universidad Nacional de Quilmes

sgarofalo@unq.edu.ar

Palabras clave: biografía lingüística, contextos urbanos, diversidad lingüística y cultural, enfoque intercultural.

Introducción

El ámbito educativo constituye un espacio de construcción de la identidad configurado por la diversidad cultural y lingüística de las culturas y lenguas que lo habitan. Una perspectiva intercultural de la enseñanza de una lengua extranjera (LE) fomenta la integración de la lengua-cultura meta (LCM) y aquella/s que poseen y utilizan los alumnos en el aula, por lo cual el conocimiento de las características plurilingües y multiculturales de la comunidad de pertenencia de los alumnos se hace imprescindible para el diseño e implementación de cualquier intervención pedagógica en este sentido. Sin embargo, desde la realidad concreta del aula en los grandes centros urbanos es po-

sible plantearnos hasta qué punto los docentes conocemos o tenemos la posibilidad de llegar a conocer las características de la diversidad lingüística y cultural de nuestras clases.

El presente trabajo intenta dar respuesta a este interrogante mediante la indagación sobre los aspectos que hacen a la diversidad socio-lingüístico-cultural de los alumnos de contextos urbanos, focalizando tanto en las diversas lenguas adquiridas/aprendidas a lo largo de sus vidas como en las características de las experiencias transitadas, a través del uso de biografías lingüísticas (BL) en clases de inglés como LE en la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ).

La diversidad lingüística en contextos educativos urbanos

Las sociedades actuales tienen como marca distintiva un aumento en la movilidad de sus habitantes, por distintas razones: migraciones, intercambios educativos, empleadores transnacionales, entre otros:

Todos estos factores han contribuido al aumento de la diversidad lingüística en las sociedades occidentales, una diversidad que no es ni mucho menos nueva, pero que ahora se hace más notoria, más abierta e introduce algunos cambios importantes en la vida social y en las relaciones intercomunitarias (Martín Rojo & Mijares, 2007, p. 94).

Esta realidad multilingüe de los centros urbanos está configurada no solo por la presencia de distintas lenguas (asiáticas, afroasiáticas, africanas, austronésicas, europeas, indígenas, indoeuropeas, eslavas y románicas, sino-tibetanas, etc.), sino también por diferentes variedades de lenguas, como es el caso de las variedades del español.

El enfoque intercultural en la clase de LE

En el contexto educativo existen distintos lineamientos que orientan la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras desde una perspectiva intercultural. El Diseño Curricular de la provincia de Buenos Aires (2008) se refiere a la implementación del enfoque intercultural dado que promueve en los alumnos “...la oportunidad de interactuar con textos y/o personas de otras culturas y así enriquecer su mirada del mundo, de su entorno socio-cultural y de su lugar en dicho contexto, fortaleciendo su propia identidad”. Asimismo, los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios del Consejo Federal de Educación (NAP) establecen que un enfoque intercultural “...apunta a tornar visibles las relaciones entre las lenguas y las culturas que están o podrían estar en el currículum y a sensibilizar hacia la pluralidad constitutiva de estas lenguas y culturas” (NAP, 2012). En consecuencia, el contacto entre lenguas-culturas en el ámbito educativo es considerado como un factor enriquecedor para el desarrollo de los alumnos ya que permitiría, entre varios aspectos, ampliar sus conocimientos del mundo y fortalecer la propia identidad.

La clase puede ser entendida como una comunidad de práctica, un espacio donde las identidades y membrecías múltiples se constituyen e inter-articulan en la práctica social (Rampton, 1999, p. 7). La clase de LE de UNQ supone, a priori, el contacto de 2 (dos) lenguas, entre el español, lengua vehicular, y el inglés, la lengua meta y curricular. Sin embargo, este contexto de *bilingüismo socialmente situado* (Sichra, 2005, p.5) no contempla las otras lenguas-culturas que habitan el aula. Por lo cual, si se propone integrar la diversidad lingüística y cultural de los alumnos desde una perspectiva intercultural, cabría preguntarnos:

- ¿Hasta qué punto el bilingüismo español-inglés puede sostenerse exclusivamente?

- ¿Qué otras lenguas-culturas de los alumnos habitan también la clase?
- ¿Cómo integrarlas en una intervención didáctica intercultural?

La biografía lingüística

Para comenzar a dar respuesta a los interrogantes planteados y conocer sobre la diversidad lingüístico-cultural de los alumnos de UNQ, se decidió seleccionar como herramienta de trabajo la biografía lingüística (BL). Una BL es un instrumento de indagación que sirve para recabar información sobre las lenguas que los alumnos conocen, manejan, escuchan, leen, disfrutan (o han experimentado), en diferentes momentos de sus vidas y en diversos lugares. Para el presente trabajo se ha adaptado el formato de “Mi biografía de aprendiente de lenguas” del Portfolio Europeo de las Lenguas (CE).

Se administraron BL a alumnos de 5 cursos de Inglés Nivel de Suficiencia. Los alumnos contestaron dos preguntas:

1. ¿Qué idiomas has aprendido?
2. ¿Cómo has vivido el aprendizaje?

Datos

A partir de las respuestas obtenidas, la información se organizó por lengua y contexto de adquisición.

| LENGUA | CONTEXTO DE ADQUISICIÓN |
|--------|---|
| Inglés | Escuela (primaria, secundaria) Universidad |

| LENGUA | CONTEXTO DE ADQUISICIÓN |
|-----------|--|
| Inglés | Institutos de idiomas Películas y series de TV Música Grupos misioneros Compañera de intercambio Campamento internacional |
| Guaraní | Familiar En el colectivo |
| Quechua | Familiar |
| Mapuche | Encuentro Nacional de Mujeres |
| Japonés | Lectura de animés Música Mangas TV Conocidos |
| Chino | Instituto |
| Braille | - |
| Italiano | Familiar Escuela secundaria Música TV Amigo de intercambio |
| Francés | Instituto Medios Escuela secundaria Danzas Compañero de intercambio |
| Portugués | Instituto Viaje Medios Música Familiar |
| Alemán | Amistad Familiar Música TV |
| Ucraniano | Familiar Danzas (palabras) |
| Croata | - |
| Polaco | - |
| Holandés | - |
| Gallego | Medios de comunicación |

| LENGUA | CONTEXTO DE ADQUISICIÓN |
|------------|-------------------------|
| Catalán | - |
| Sánscrito | Mantras |
| Latín | Escuela (religión) |
| Colombiano | Familiares |
| Chileno | Padre |
| Spanglish | - |

Análisis

Teniendo en cuenta las LC que los alumnos dicen conocer y manejar, presentadas en el cuadro anterior, se observa una amplia diversidad de lenguas que incluye hasta variedades del español. En cuanto a los ámbitos de adquisición, observamos que los contextos de adquisición formales, relacionados con espacios de socialización secundaria, están asociados con el idioma inglés (la escuela primaria, la escuela secundaria, la universidad, institutos de idioma); como también con el francés, italiano y latín (escuela e institutos), y con el portugués y chino (institutos). En cambio, en el caso de los ámbitos informales, que se relacionan con contextos de socialización primarios, como el hogar o círculos de amigos, encontramos más variedad de lenguas: el alemán, francés, guaraní, inglés, italiano, mapuche, portugués, quechua.

Los datos que surgen de las BL reflejan que un alto porcentaje del aprendizaje de las LE se vincula directamente con la implementación de políticas de intervención *in vitro* (a través de acciones programadas por los estados) como en el caso del inglés, francés e italiano. Por otra parte, muestran que varias de las lenguas que conocen nuestros

alumnos se relacionan con sus lenguas *identitarias* o de *lembanza* relacionadas con las raíces/ancestros, como el guaraní, quechua, croata, ucraniano, alemán, italiano.

Algunas reflexiones

La BL como herramienta de trabajo permitió lograr un primer acercamiento a la diversidad lingüística y cultural de los alumnos, y ampliar el contexto de bilingüismo socialmente situado (español-inglés) en aula de LE de UNQ.

Al conocer con mayor detalle las LC que habitan la clase, y a partir de los interrogantes planteados, se abre el dilema de cómo abordar el plurilingüismo en el aula de LE desde una mirada intercultural. Aquí, podemos apelar a los estudios de adquisición del lenguaje y a la psicolingüística, ya que al poder conocer mediante las BL las otras lenguas que habitan el aula, podemos alentar la reflexión metalingüística no solo en español sino en las otras lenguas. Por ejemplo, al analizar aspectos sintácticos, morfológicos, los sistemas de formación de palabras, las cosmovisiones. De esta manera, al promover la reflexión en relación con los elementos metalingüísticos, se otorga una voz, un lugar a las LC que conocen los alumnos, lo que valoriza las otras lenguas que habitan la clase y da visibilidad a los repertorios lingüísticos de los alumnos.

Finalmente, cabe señalar que una intervención didáctica que intenta poner en diálogo las lenguas y culturas en un pie de igualdad requiere de un posicionamiento particular de los docentes: lejano del purismo lingüístico pero más cercano a la ecología de las lenguas y a una perspectiva constructivista del aprendizaje de LE.

Referencias bibliográficas

- Consejo Federal de Educación. Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Lenguas Extranjeras. Educación Primaria y Secundaria. Resolución N° 181. (2 de julio de 2015). Recuperado de 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.
- Martín Rojo, L.; Mijares, L. (2007). "Solo en español": una reflexión sobre la norma monolingüe y la realidad multilingüe en los centros escolares. *Revista de Educación*, 343, mayo-agosto 2007, pp.93-112.
- Portfolio Europeo de la Lenguas. Biografía Lingüística. Consejo de Europa. Recuperado de http://www.unil.ch/files/live//sites/cdl/files/shared/Documents/PEL_espagnol/ES_PEL_ELC_Biografia.pdf
- Rampton, B. (2000). *Speech Community*. Working Papers in Urban Language & Literacies. London: King's College.
- 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 2005.

El rol de los procesos relacionales en el discurso académico

Silvana Garófalo

Universidad Nacional de Quilmes

sgarofalo@unq.edu.ar

Palabras clave: discurso académico, metafunción ideacional, procesos relacionales, corpus.

Introducción

El presente trabajo tiene como propósito describir el rol de los procesos relacionales en la construcción de la experiencia en el discurso académico que se utiliza en las prácticas de lectura en los cursos de Inglés (Nivel de Suficiencia) de la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ). El corpus se compone de textos relacionados con las áreas disciplinares de 12 carreras de la UNQ, los cuales están inscriptos en el trabajo de investigación “A Study on the Disciplinary Variation of Texts used in Courses of English for Academic Purposes (EAP) at Universidad Nacional de Quilmes”. El análisis del corpus seleccionado se desarrolla dentro del marco de la teoría de la lingüística sistémico-

funcional (LSF) de M.A.K. Halliday y se centra en la metafunción ideacional, focalizando en los tipos de procesos relacionales que construyen la experiencia.

La UNQ brinda en su oferta académica un Nivel de Suficiencia en Inglés para las carreras que se dictan a través de los Departamentos de Ciencias Sociales (CS), Ciencia y Tecnología (CT) y Economía y Administración (EA). Teniendo en cuenta que se trata de un curso común a todas las áreas disciplinares y que las comisiones se componen de alumnos pertenecientes a las diferentes carreras, la selección y elaboración de los materiales pedagógicos presenta un alto grado de heterogeneidad. El material utilizado consiste en la compilación de lecturas relacionadas con las distintas áreas de especificidad y guías de trabajo. El diseño y la planificación curricular de cursos de inglés para fines académicos (IFA), como se constituye el Nivel de Suficiencia en Inglés de la UNQ, requiere del análisis de los textos académicos como insumo esencial para la validación del proceso de selección de los materiales de lectura.

Dentro del área del estudio del discurso en el ámbito universitario, Parodi (2007) sugiere que

Los hallazgos empíricos -desde diversos enfoques lingüísticos- han documentado la relevancia de los análisis basados en corpus como un modo de avanzar y describir en detalle las variaciones lingüísticas y discursivas a través de las disciplinas y a través de los tipos de textos prototípicos (p.147).

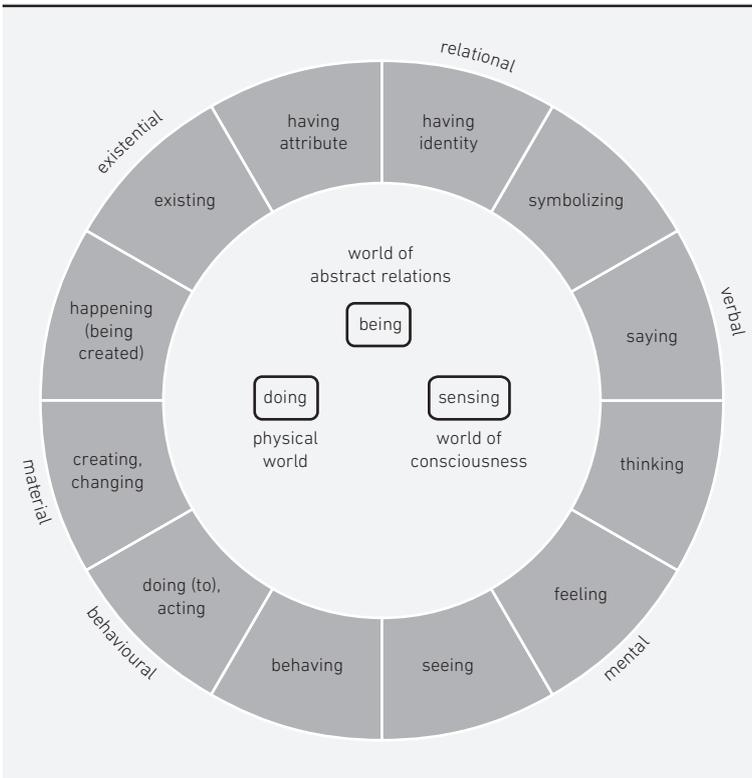
Por su parte, Philip Shaw recomienda que el estudio del discurso académico debería no solo centrarse en las diferencias disciplinares sino además basarse en un corpus de una sola lengua, describiendo

cómo las disciplinas se representan en dicha lengua (en Fløttum, 2007, p. 3 y 4). El presente trabajo analiza un corpus basado en la selección de textos de lectura académica en inglés pertenecientes a doce áreas disciplinares de la UNQ y describe cómo los procesos relacionales construyen la realidad en el discurso académico.

La metafunción ideacional y los tipos de procesos

En el campo de la sociolingüística, el aporte de M.A.K. Halliday (1973; 2004) y otros ha logrado constituir a la lingüística funcional como un enfoque en el cual el lenguaje es un instrumento de interacción social más que un sistema de reglas formales aisladas de sus usos en la comunicación. Dentro del modelo de la LSF, la metafunción ideacional es aquella que permite construir la realidad ya que refiere a la representación de la experiencia. Desde esta perspectiva, el significado experiencial se construye a través del sistema de transitividad, constituido por ciertos tipos de procesos y participantes, el cual se proyecta en la cláusula que es la unidad de procesamiento central donde los distintos tipos de significado (ideacional, interpersonal y textual) se integran.

Por su parte, el abordaje del análisis de la metafunción ideacional explora la gramática de la cláusula como representación (Eggs, 2004 p. 213) y la experiencia, según es percibida, se construye en base a seis tipos de procesos dentro del sistema de transitividad. Por un lado se encuentran los procesos materiales, mentales y relacionales que constituyen los procesos principales; por el otro, se presentan los procesos de comportamiento, los verbales y los existenciales que pertenecen a los tipos de procesos intermedios ubicados en las intersecciones de los tres principales, como se ilustra a continuación.



The Grammar of Experience. Gráfico realizado a partir del original, publicado en *An Introduction to Functional Grammar*, 2nd. Ed. (1994), de M.A.K. Halliday.

Corpus

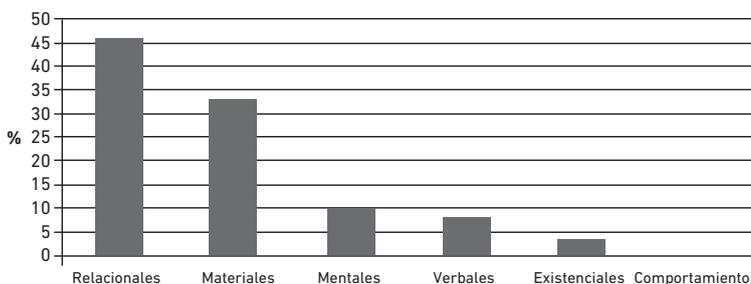
El corpus analizado consiste en la selección de textos de lectura relacionados con doce campos disciplinares de los Departamentos de la Universidad, correspondientes a las carreras de Comunicación Social,

Ciencias Sociales, Composición con Medios Electroacústicos, Educación y Terapia Ocupacional (CS); Arquitectura Naval, Automatización y Control, Biotecnología, Ingeniería en Alimentos y Tecnicatura en Programación Informática (CT); Administración Hotelera y Comercio Internacional (EA). Los textos pertenecen a los trabajos prácticos y a las evaluaciones utilizados en los cursos.

Descripción del corpus

Según se refleja en el siguiente cuadro y en base a los datos relevados, la construcción del discurso académico se basa en los procesos relacionales con una frecuencia del 46% del total del corpus. En los textos analizados se observa una mayor presencia de procesos relacionales y materiales, y una menor presencia de procesos mentales, verbales y existenciales.

Con respecto a los porcentajes de frecuencia de los otros tipos de procesos, se observa que los procesos materiales aparecen en se-

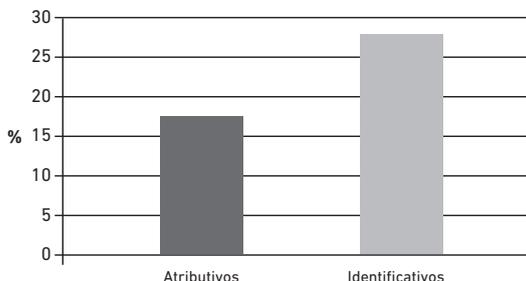


Tipos de procesos en el corpus UNQ.

gundo lugar, con un total de 33% de frecuencia. En orden decreciente también se ubican los procesos mentales, 10%; los verbales, 8% y los existenciales, 3%. Cabe mencionar que en los textos analizados no se encontraron instancias del proceso de tipo de comportamiento.

Los procesos relacionales

En las cláusulas de tipo de proceso relacional se establece una relación entre dos partes o entidades diferentes y esta relación asume dos modos distintos: atributivo (A es un atributo de X) e identificativo (A es la identidad de X) (Ghío y Fernández, 2005, p. 93).



Procesos relacionales atributivos e identificativos.

Los procesos relacionales atributivos, en particular, con una frecuencia de un 18% en el corpus, pueden describirse, a su vez, según tres clases de contrastes (Halliday y Matthiessen, 2004, p. 220). En el corpus analizado se encontraron instancias de contraste de tipo *mem-*

bership specification –cuando la clase denotada por el atributo puede ser definida por referencia a una entidad o cualidad, como por ejemplo:

1. *The circuit diagrams and graphs are self-explanatory.*
2. *The building design and layout has to be energy efficient.*

Y también del tipo de contraste *phase of attribution* –cuando el proceso de atribución puede ser neutral o *phased*, como en los siguientes casos:

3. *Television antennae on the tops of every house in towns and even in villages have become a common sight.*
4. *This arrangement results in lower appendage drag.*

Por su parte, en los procesos identificativos, con una frecuencia de un 28% en el corpus, el tipo de relación se produce cuando una entidad (el identificado) se utiliza para identificar a otra o cuando una entidad (el identificador) sirve para definir la identidad de otra:

5. *The most beneficial components of the web page were the classroom calendar and the one-to-one correspondence area.*
6. *The national census of 2001 has identified 102 caste and ethnic communities and 92 languages and dialects in Nepal ...*

Categorías de los procesos relacionales identificativos

La construcción de la realidad a través del tipo de proceso identificativo representa los recursos que el lenguaje tiene para definir, interpretar evidenciar, establecer singularidad y explicar nombres (Halliday & Matthiessen, op. cit., p. 227). Dada la gama de tramas de significados que los procesos identificativos representan, Halliday & Matthiessen establecen una lista de sub-tipos o categorías de estos procesos. Los tipos de relaciones simbólicas encontradas en el corpus analizado abarcan las siguientes categorías:

Equivalencia

7. *The solution to hunger and poverty in Africa is the formation of community through small farms....*
8. *The idea that one can engage in one occupation at a time represents a particularly ableist stance.*

Nombre

9. *...an occupation may be labeled by some people as leisure and by others as productive.*

Definición

10. *The hotel and hospitality industry is the trade concerned with the provision of hospitality for the traveler.*
11. *Drying is the process of thermally removing volatile substances to yield a solid product.*

Simbolización

12. *True or not these sociological contrasts did not obviously call for a fundamental revision of standard economic model.*
13. *The expression 'status' means the standing or regard accorded them ...*

Ejemplificación

14. *Those who currently benefit most from GM crops are the biotech corporations, like Monsanto.*

Demostración

15. *The crimes which do get reported are depicting a fraction of the reality.*
16. *A straightforward request from a hearing impaired student suggested that technology might help her and others with class material.*
17. *Research clearly indicates that tourists are looking for new, authentic and different...*

En base a los datos relevados, se observa que las cláusulas relacionales permiten la construcción de la realidad tanto desde las fuentes internas (el mundo interior) como externas (el mundo exterior) de la experiencia. Este tipo de proceso, que sirve para caracterizar, en el caso de los procesos atributivos, y para identificar, en el caso de los procesos identificativos, se ubica en el centro de la construcción del discurso académico. Las cláusulas analizadas muestran una mayor presencia de procesos de tipo identificativo (28%) que de tipo atributivo (18%).

Algunas conclusiones

A partir de los datos analizados puede observarse que la construcción de la experiencia a través de la metafunción ideacional se representa o *instancia*, en términos de Halliday, a través de los procesos relacionales. Esto puede atribuirse a que la construcción de conocimiento exige la creación de diversos significados simbólicos que el tipo de proceso relacional, precisamente, expresa.

En cuanto a los modos de procesos relacionales en particular, los de modo identificativo, al ofrecer una gama de categorías de relaciones simbólicas amplia, permiten la construcción de diversas y sutiles tramas de significados, y son más frecuentes en el corpus. El análisis muestra que los procesos relacionales juegan un rol central en la construcción de la experiencia en el discurso académico de los textos de lectura de los cursos de Inglés de UNQ, teniendo en cuenta su frecuencia de aparición y sus funciones específicas.

Referencias bibliográficas

- Eggins, S. (2004). *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. London: Continuum International Publishing Group.

- Garófalo, S. (2013). Tesina: “A Study on the Disciplinary Variation of Texts used at Courses of English for Academic Purposes (EAP) at Universidad Nacional de Quilmes (UNQ)”. Universidad Nacional del Litoral.
- Ghío, E. and M. D. Fernández (2005). *Manual de Lingüística Sistémico Funcional*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- Halliday, M. A.K. and C. Matthiessen (2004). *An Introduction to Functional Grammar*. Great Britain: Hodder Education.
- Kjersti Fløttum and contributors (2007). *Language and Discipline Perspectives*. United Kingdom: Cambridge Scholars Publishing.
- Parodi, G. (2007). El discurso especializado escrito en el ámbito universitario y profesional: constitución de un corpus de estudio. *Revista Signos*, Vol. 40, nº 63, 147-178, Valparaíso, Chile.

Cómo entender *Je suis Charlie*

Silvia Delayel, Rosana Famularo,
Samanta Giunta y Sandra Pedrini

*Universidad de Buenos Aires
Colegio Nacional de Buenos Aires*

cerle@cnba.uba.ar

Palabras clave: educación en medios, francés lengua extranjera (FLE), dialogismo y mimetismo.

Resumen

¿Qué lugar ocupan los medios en la enseñanza aprendizaje del francés como lengua extranjera (FLE) en la currícula del Colegio Nacional de Buenos? A partir de un hecho de gran trascendencia socio-política acaecido en Francia en enero de 2015, el objetivo del presente trabajo fue averiguar por qué medios los estudiantes de un colegio preuniversitario porteño tuvieron conocimiento del acontecimiento y relatar, también, una experiencia áulica que utilizó documentos auténticos vinculados a éste.

Los conceptos de Mijaíl Bajtín (1979) sobre dialogismo y mimetismo nos sirvieron para orientar la discusión de los grupos clase involu-

crados y abordar al mismo tiempo temas curriculares correspondientes al nivel.

Según Laurence Corroy (2015), nuestra sociedad es iconófila y la viralización del enunciado *Je suis Charlie*, transformado en una imagen, tuvo una réplica en otro hecho de gran impacto sociopolítico, esta vez en nuestro país. Esto último resultó un nuevo disparador para generar un debate sobre la comprensión de los mensajes expresados en diferentes medios.

Introducción

En este artículo nos proponemos relacionar la propuesta curricular vigente para el cuarto año de estudios FLE en el Colegio Nacional de Buenos Aires (CNBA) con un hecho de gran trascendencia, ocurrido en enero de 2015: el asesinato de los principales caricaturistas del semanario francés *Charlie Hebdo*.

La experiencia áulica que relataremos en el presente trabajo se vincula además con la presencia de los medios en ámbitos educativos. Para ello, en primer lugar, reflexionaremos sobre la situación actual de la educación en medios. En segundo lugar, abordaremos los conceptos de dialogismo y mimetismo definidos por Mijaíl Bajtín (1979) y el fenómeno de desdoblamiento enunciativo –la negación– según Ducrot (1984) que nos orientan en el análisis de las distintas actividades de enseñanza aprendizaje FLE que llevamos a cabo en tres cursos de cuarto año, cada uno correspondiente a un turno en particular, a comienzos del año académico 2015. Finalmente, presentaremos los resultados de una encuesta realizada para identificar el origen del enunciado *Je suis Charlie* y sus implicancias en otro hecho sociopolíti-

co en territorio argentino para dar cierre con nuestras conclusiones como docentes de FLE.

Educación en medios

Coincidimos con lo dicho por Laurence Corroy (2015), docente universitaria de la Sorbonne Nouvelle Paris 3, quien sostiene que es primordial desarrollar de manera gradual y progresiva la educación en medios. Ella admite que en Francia la educación en medios no forma parte aún de la currícula oficial sino que depende de la voluntad y del interés del docente. A partir de los atentados ocurridos en la capital francesa, el actual presidente francés François Hollande insiste en desarrollarla a través de una política fuerte aplicada a la formación de formadores.

La situación en nuestro país dista de ser diferente. Como puede leerse en el portal del Ministerio de Educación, el gran desafío para el sistema educativo actual es enseñar a los niños y jóvenes a utilizar todos los bienes culturales que circulan en la sociedad, para que puedan analizar los diferentes discursos en los que se producen las decisiones que los afectan en su vida diaria.

El sustento de la Educación en Medios desde la escuela consiste no solo en fortalecer el nivel de información de los alumnos sino también su reflexión y participación social. Es una educación para la ciudadanía, porque entender la manera en que los medios representan la realidad y nos hablan de lo que sucede coloca a las personas en mejores condiciones para participar socialmente.

Está claro que los medios de comunicación producen significados, pero solo una sólida formación en ellos nos permitirá comprender la manera en que influyen sobre nuestras percepciones de la realidad y el modo en que podemos transformarla.

En lo que respecta a los libros manuales de FLE, el que actualmente utilizamos en nuestro establecimiento de gestión pública de educación media preuniversitaria, *Alter Ego 2* lo incluye en su tabla de contenidos, más precisamente en el Dossier 4: Médiamañia.

Dialogismo y mimetismo

Según Bajtín (1979), citado por Gaiotti (2010, p. 41), el dialogismo tiene que ver esencialmente con el discurso, ya que lo más importante del enunciado humano es su dimensión intertextual, en términos de Todorov (1981) citado también por Gaiotti (2010, p. 41).

El principio dialógico teje relaciones en el interior y en el exterior del discurso y construye, entonces, sentido. No se puede evitar la asociación de un enunciado con otro/s dicho/s anteriormente. Una voz introduce otras voces en eco y se establece entonces un paralelismo entre situaciones comparables (Gaiotti, 2010, p. 52).

Efectivamente, el enunciado *Je suis Charlie* se convirtió en una voz expresada por miles de franceses que se congregaron en distintas ciudades en homenaje a las víctimas del atentado terrorista y en defensa de la libertad de prensa y de expresión.

Esta emblemática frase fue principalmente utilizada en formato de imagen y como etiqueta o *hashtag* en las redes sociales, se hizo viral y se convirtió, en los hechos, en uno de los eslóganes más utilizados de la historia en la red Twitter. Traducida a muchas otras lenguas, *Je suis Charlie* dio origen a las variantes *Je suis policier*, *Je suis Ahmed*, *Je suis flic*, *Je suis triste*, *Je suis juif*, *Je suis musulman*, *Je suis chrétien*, *Nous sommes tous Charlie*.

En efecto, después de un ataque a un autobús civil perpetrado el 13 de enero de 2015 en Ucrania que causó la muerte de al menos doce

personas y más de una decena de heridos, los internautas ucranianos lanzaron una campaña de protesta y utilizaron el slogan *Je suis Volnovakha*, en alusión a la localidad próxima del lugar del ataque, para convocar a una marcha por la paz en Kiev.

En Argentina, particularmente con el “caso Nisman”, hubo voces que reclamaron el completo esclarecimiento de la muerte del fiscal Alberto Nisman, ocurrida el 18 de enero de 2015. En diversas manifestaciones se utilizaron pancartas con las frases: *Je suis Nisman*, *Yo soy Nisman*, *Nosotros somos Nisman*, *Todos somos Nisman*.

Advertimos que la enorme repercusión de este eslogan, replicado en estos hechos, tanto locales como franceses, no implicó aprobación unánime, pues ciudadanos anónimos y también personalidades públicas tomaron distancia frente a ellos y expresaron sus críticas y reservas. En el caso puntual francés, el hashtag “#jenesuispascharlie” y el eslogan *Je ne suis pas Charlie* son y fueron utilizados por personas que desapruueban total o parcialmente la línea editorial del semanario, aunque objetan el atentado en sí mismo y las muertes. Y algunos de ellos en particular, reprochan al semanario por haber sido blasfematorio e irrespetuoso respecto del Islam así como de otras religiones. Estos enunciados ejemplifican en forma negativa el concepto de desdoblamiento enunciativo –la negación– acuñado por Ducrot (1984), que explica que todo enunciado negativo presupone la existencia de uno anterior.

Experiencia áulica en el CNBA

Desarrollamos esta experiencia con tres grupos correspondientes a los tres turnos: mañana, tarde y vespertino. Nuestra muestra estuvo conformada por estudiantes adolescentes de alrededor 16 años que

cursan su cuarto año de francés. Les presentamos un cuestionario (ver Anexo) y, con posterioridad, trabajamos la comprensión lectora del texto *Charlie Hebdo, l'histoire unique d'un journal satirique* (extraído del sitio de Radio France Internationale) a través de ejercicios de comprensión de Verdadero/Falso/No se sabe, con su correspondiente justificación a partir del texto, ejercicios de emparejamiento y preguntas abiertas.

Luego les presentamos tres documentos audio con ejercicios de elección múltiple: *France: un hommage national*, *Les dessinateurs Cabu et Wolinski* y *Les sujets de Charlie*. Cabe señalar que el primer documento fue trabajado en clase y los otros dos fueron realizados por los alumnos a través del campus virtual y luego evaluados en clase.

Para finalizar, los estudiantes realizaron una actividad de completamiento de enunciados a partir del video *Je suis Charlie*, disponible en la sección *7 jours sur la planète* del sitio de TV5 Monde, que encontraron en la plataforma virtual del CNBA.

Resultados de la encuesta

El 94% de los encuestados demuestra conocer la noticia del atentado y solo un 6% lo ignora. En cuanto a la fuente de información, las respuestas son más variadas; la mayoría (45%) tomó conocimiento del hecho gracias a la televisión, mientras que un 8% no recuerda cómo se enteró. El 47 % restante manifiesta haber conocido la noticia a través de otros medios: redes sociales (16%), el diario (14%) o por un tercero (17%).

En lo referente al conocimiento del eslogan utilizado en las manifestaciones contra el atentado terrorista, el 83 % del grupo responde positivamente y solo un 17 % lo ignora. Al ser consultados sobre el uso de un slogan parecido en nuestro país, solo el 13% desconoce

el hecho mientras la mayoría (87%) lo relaciona con la muerte del fiscal Nisman.

Al ser interrogados por los efectos que este atentado produjo en nuestro país y en el mundo, la mayoría (39%) considera que el efecto principal fueron las muestras de solidaridad con las víctimas y sus familiares (manifestaciones). Casi el mismo porcentaje (38%) responde desconocer los efectos o decide no responder. Un 17 % expresa que la consecuencia directa fue la preocupación y el miedo por la repetición del atentado mientras que el otro 6% se divide en partes iguales entre la polémica y la discriminación racial y/o religiosa.

Conclusiones

En el presente artículo hemos reflexionado sobre la significación y la trascendencia de la educación en medios. Además, hemos aplicado los conceptos de dialogismo y mimetismo al estudio del enunciado *Je suis Charlie* surgido luego del atentado ocurrido en París en enero de 2015. Asimismo, hemos relatado una experiencia áulica llevada a cabo en tres cursos de cuarto año del CNBA y analizado los resultados de una encuesta sobre el conocimiento del slogan y las consecuencias que tuvo en un acontecimiento importante acaecido en nuestro país a comienzos de este año.

De esta forma hemos cumplido nuestro primer objetivo de trabajo. En una segunda etapa, al ocuparnos del Dossier 4: Médiamañía de *Alter Ego 2*, abordaremos el análisis de distintos géneros textuales relacionados con la prensa (editorial, artículo, correo de lectores, etc.). Estudiaremos las configuraciones inherentes a cada uno de ellos e identificaremos las marcas de polifonía a fin de formar un lector crítico capaz

de comprender la manera en que los medios representan la realidad. Esperamos poder presentar nuevos resultados en próximos trabajos.

Referencias bibliográficas

- Bajtín, M. (1979). *Estética de la creación verbal*. Madrid : Siglo XXI.
- Berthet, A.; Hugot, C.; Kizirian, V.; Sampsonis, B.; Waendendries, M. (2006). *Alter Ego 2. Méthode de Français*, Paris: Hachette Français Langue Étrangère.
- Corroy, L. (2015). L'éducation aux médias est un défi mondial. *Le français dans le monde*, n° 398, mars-avril. Revue de la Fédération Internationale des Professeurs de Français. pp. 48-53.
- Ducrot, O. (1984). *Le dire et le dit*, Paris: Éditions de Minuit.
- Gaiotti, C. (2010). Discours de presse: dialogisme et polyphonie. *Le français qui bouge*. Buenos Aires : Araucaria editora.
- Todorov, T. (1981). Mikhail Bakhtine. *Le Principe dialogique*. Paris: Éditions du Seuil. Recuperado de <http://portal.educacion.gov.ar> en mayo 2015.

Anexo

Cuestionario de la encuesta

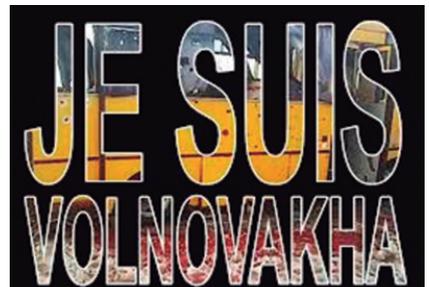
- 1- ¿Qué hecho extraordinario sucedió en Francia en enero pasado?
- 2- ¿Cómo te enteraste?
- 3- ¿Qué efectos tuvo este acontecimiento en nuestro país y en el mundo?
- 4- ¿Cuál fue el eslogan que se instaló a partir de este hecho?
- 5- ¿En qué otro hecho sucedido en nuestro país apareció un eslogan similar?

Material utilizado en la experiencia áulica

- <http://www.rfi.fr/france/20150108-charlie-hebdo-histoire-unique-journal-satirique/>
- http://www1.rfi.fr/lffr/questionnaires/181/questionnaire_1555.asp
- http://www1.rfi.fr/lffr/questionnaires/182/questionnaire_1577.asp

- http://www1.rfi.fr/lffr/questionnaires/182/questionnaire_1578.asp
- <http://enseigner.tv5monde.com/fle/je-suis-charlie>

Imágenes utilizadas





Las publicidades y su influencia en los adolescentes

Anabela Mariel Heinrich

ISFD y T N° 24

heinricham@gmail.com

Palabras clave: medios, hiperconectividad, publicidad, lectura crítica.

Resumen

Durante los últimos años ha habido un crecimiento sostenido de los soportes de comunicación debido en gran parte al auge de la hiperconectividad y sus recursos (Sanguinetti, 2011). Consecuentemente, hay una mayor exposición a la información y a la publicidad. Esto se debe particularmente a la instalación de las redes sociales en el imaginario colectivo (Salmán, 2011). A partir de las causas mencionadas pensamos que una adecuada reflexión de los alumnos en su último tramo de la escuela secundaria con respecto a la información que reciben mediante las publicidades contribuirá a crear lectores más críticos y menos influenciados. Este trabajo muestra los resultados obtenidos de una experiencia llevada a cabo en una escuela privada de Quilmes

Oeste, en 6° año de la escuela secundaria, en un curso de 27 alumnos de la modalidad Humanidades; allí se analizaron dos publicidades virtuales en idioma inglés, con el fin de generar conciencia sobre el uso del lenguaje y con el objetivo de revisar cómo los conocimientos previos del uso de la lengua en contexto favorecen la reflexión sobre el contenido de las publicidades.

Introducción

Con la masificación de las tecnologías, los medios de comunicación han ampliado sus soportes de difusión y, consecuentemente, la exposición a sus discursos es casi inevitable; como dijo Salmain (2011), “la instalación de las redes sociales en el imaginario colectivo acarrea un mayor acceso a la información y a la publicidad”. Por otra parte, se cree que los adolescentes son un sector altamente influenciado y desconocedor de los mensajes que los medios y las publicidades transmiten. Esto nos lleva a un nuevo desafío pedagógico, el de repensar la enseñanza y la formación de lectores críticos.

Esta propuesta pretendió explorar cuán influenciados son los alumnos, a partir de la lectura de los medios y sus publicidades. Dicha investigación se llevó a cabo en una clase de inglés de una escuela secundaria de Quilmes Oeste en la que había 27 alumnos.

Los estudiantes visualizaron dos videos publicitarios de idioma inglés que aparecen en redes sociales. El primer video publicitaba tecnología y el segundo, ropa. Luego, los alumnos realizaron una encuesta y se tuvieron en cuenta sus reacciones a los mensajes emitidos por las publicidades con el fin de evaluar si habían sido influenciados por las ideologías transmitidas.

Nuevos desafíos pedagógicos

Con la irrupción de los medios de comunicación y la hiperconectividad, las estructuras de nuestras culturas se han transformado. Dentro de estos cambios se incluye el impacto del marketing de las publicidades, que se vio obligado a estudiar los perfiles de los nuevos consumidores a través de las redes sociales. “Los mensajes de la cultura han sido siempre, en su nivel estructural, determinados por la gramática de los medios” (Brunner, 1989).

Henry Jenkins (en Dussel y Quevedo, 2010) propone un listado de actividades que se pueden realizar desde la escuela de manera novedosa y desafiante, y permiten que los alumnos se relacionen con la cultura de una manera más creativa y participativa. A continuación se listan aquellas propuestas que hemos realizado con nuestro grupo:

- Performance/desempeño: posibilita adoptar identidades alternativas, improvisar y descubrir.
- Simulación: permite interpretar y construir modelos dinámicos de procesos del mundo real.
- Cognición distribuida: se puede sumar conocimiento y comparar con el de otros.
- Juicio: permite evaluar la confiabilidad de distintos tipos de información.

Ciberculturas

Con el proceso de expansión de las TIC, el concepto de cibercultura comenzó a acuñarse para describir aquellas experiencias y producciones asociadas a esta nueva dimensión tecnológica, en la que

los jóvenes tienen un rol significativo (Sanguinetti, 2009). De acuerdo al psicólogo Marcelo Urresti (en Sanguinetti, 2009), los jóvenes han desarrollado una verdadera revolución cultural, especialmente en el modo de relacionarse con el mundo. Desde este punto de vista, los jóvenes son los más propensos a sufrir la sobre comunicación y la exposición de los mensajes de los medios. En otras palabras, con las nuevas formas de participación y segmentación de los jóvenes (a través de las redes sociales) pasamos de un ciudadano como representante de opinión a un posible consumidor.

Resultados

Se les pidió a los 27 alumnos que miraran dos publicidades virtuales en formato de video. Luego de la visualización, se les solicitó que completaran una encuesta donde expresarían sus opiniones sobre lo que habían visto e interpretado, y cómo se habían sentido.

Los aspectos que se evaluaron fueron los siguientes:

- Expresión de deseo por experimentar la situación mostrada.
- Sentimientos de inferioridad en relación con el/la protagonista de la publicidad.
- Interpretación del concepto de mujer de la publicidad.
- Sentimientos de superioridad por usar una marca en particular.

Cada publicidad tenía como protagonista una persona de diferente género. En la publicidad protagonizada por una mujer, de un total de 17 alumnas 14 respondieron que no quisieran estar en esa situación. En la publicidad protagonizada por un hombre, de un total de 10 alumnos varones nueve respondieron que no quisieran estar en esa situación.

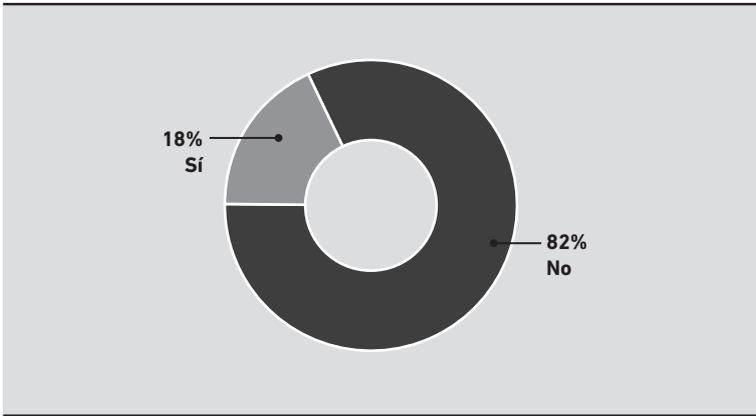


Gráfico 1. Deseo de protagonizar esa situación.

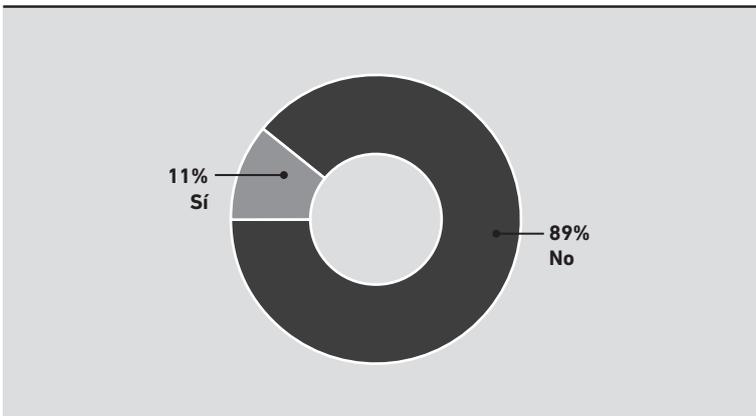


Gráfico 2. Sentimiento de inferioridad.

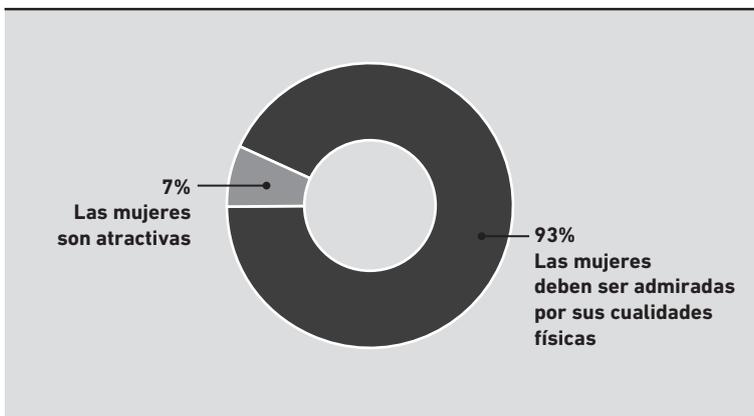


Gráfico 3. Interpretación del concepto de mujer.

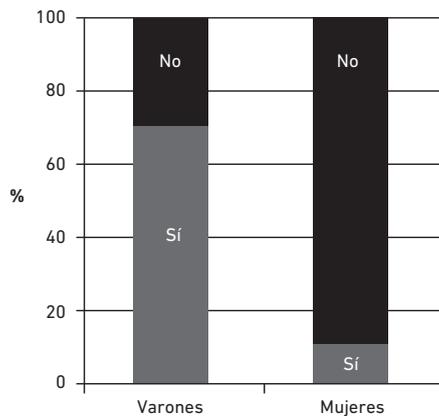


Gráfico 4. Sentimiento de superioridad por usar determinadas marcas.

Cuando se les preguntó a los alumnos si se sentían inferiores en relación al protagonista, tres de ellos respondieron afirmativamente. De esos tres alumnos, uno era varón y dos eran mujeres (Gráfico 2).

Un alto porcentaje de alumnos comprendió que la visión del productor de la publicidad era la visión de la mujer como un objeto para ser admirado (Gráfico 3).

Cuando se les preguntó a los alumnos si se sentirían más importantes por usar determinadas marcas hubo una marcada diferencia entre varones y mujeres: 7 de 10 varones respondieron afirmativamente, y 2 de 17 mujeres respondieron afirmativamente (Gráfico 4).

Discusión

Considerando las actitudes de los alumnos y sus comentarios, se puede decir que los varones son un poco más influenciados que las mujeres. Esto se manifestó en el desinterés inicial por realizar la actividad y el cambio de actitud al ver a la protagonista femenina; así como también en su preocupación por utilizar determinadas marcas. Sin embargo, esto no nos asegura que el producto publicitado sea necesariamente adquirido.

Por otro lado, tanto varones como mujeres, en su mayoría, manifestaron que no les gustaría protagonizar dicha situación por resultar incómoda o inmoral. Dicha respuesta refleja que los alumnos no responden a esos valores publicitados, en estos casos entiéndase la exhibición corporal y la intromisión de un tercero en una pareja establecida.

Ambos grupos de alumnos, varones y mujeres, han demostrado reconocer el punto de vista del productor de la publicidad, especifi-

camente en lo referente a tecnología y han manifestado su desagrado por la situación.

Finalmente, de lo previamente mencionado se concluye que, si bien algunos alumnos son influenciados por los mensajes transmitidos en el discurso de las publicidades, el número de alumnos conscientes y no influenciados es aún mayor.

Algunas conclusiones

En este trabajo se presentó y desarrolló el trabajo de análisis de dos videos publicitarios por parte de adolescentes, con el fin de comprender la relación e influencia de éstos con los medios y discursos que los rodean.

Los cambios que los modelos de comunicación vienen sufriendo ponen el énfasis en las ciberculturas y se profundizan en determinados grupos etarios como los adolescentes, que en la era de la hiper conectividad pasan mucho tiempo con las pantallas de celulares, tabletas y computadoras.

El objetivo ha sido estudiar la conducta del adolescente y el modo en que éste lee los mensajes de los medios de comunicación, de manera que se analizaron las reacciones de los alumnos ante las publicidades; se demostró que en general los adolescentes no son influenciados, pero los varones fueron captados por la imagen de una mujer, aunque no se comprobó que por esto compararían el producto publicitado. Por otra parte, las mujeres no fueron afectadas por el prototipo ideal de hombre y mujer que la sociedad quiere imponer. Finalmente, en el estudio del impacto de las marcas, se puede decir que los hombres son levemente influenciados ya que expresaron “que la marca sí impor-

ta”. Sin embargo, cabría realizar un estudio más profundo con el fin de determinar cuan influenciables son al punto de adquirir el producto publicitado, y comprobar si esta afirmación se corresponde a las edades de los alumnos encuestados.

Ante este panorama, la escuela tiene un nuevo rol: pedagogizar las tecnologías con el fin de crear lectores críticos, ya que los alumnos han demostrado ser bastante conscientes pero no influenciables con respecto a los discursos emitidos en las publicidades. Sin embargo, se considera importante que se continúe trabajando en dicha capacitación, implementando nuevas propuestas, otros soportes y otros tipos de discursos, desde una perspectiva de dinámica de masas, con el fin de evaluar el grado de influencia existente entre pares.

Referencias bibliográficas

- Brunner (1989), recuperado de:http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_32/nr_347/a_4484/4484.html)
- Dussel. I & Quevedo. L.A (2010). Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital. Fundación Santillana.
- Jenkins. H (2006). Confronting the challenges of a participatory culture (part seven), en http://henryjenkins.org/2006/10/confronting_the_challenges_of_6.html
- Salmain. L. (2011). El impacto en el marketing de la web y las redes sociales. En http://www.clarin.com/empleos_y_capacitacion/impacto-marketing-Web-redes-sociales_0_434956781.html
- Sanguinetti. L. (2011). Ciberculturas. En http://www.pagina12.com.ar/diario/laicos/ante_elventana/26-162440-2011-02-16.html
- Sanguinetti. L. (2009). Cap. 1: Los modos de estar juntos. En: ¿El fin de los medios? Política, apropiaciones y usos de las TIC.

Apéndice

- **Publicidad 1:** <https://www.youtube.com/watch?v=qq3nLesBX4Q>

Encuesta:

Alumnas

- ¿Te gustaría estar en esa situación? ¿Por qué?
- ¿Te sentís inferior a ella?
- ¿Qué concepto de la mujer se ve reflejado: que la mujer es atractiva, o que la mujer debe ser admirada por sus cualidades físicas?

Alumnos

- ¿Te gustaría estar con esa chica?
- ¿Qué concepto de la mujer se ve reflejado: que la mujer es atractiva, o que la mujer debe ser admirada por sus cualidades físicas?

- **Publicidad 2:** <https://vimeo.com/72497977>

Encuesta:

Alumnas:

- ¿Te gustaría estar con ese chico?
- ¿Te sentís más importante por usar determinadas marcas?

Alumnos:

- ¿Te sentís inferior a él?
- ¿Te gustaría estar en esa situación?
- ¿Te sentís más importante por usar determinadas marcas?

Las lenguas y las nuevas tecnologías

| 3.1 |

NTIC y lengua especializada

Efraín Davis y Cecilia de la Orden

Universidad Nacional de La Matanza.

Dirección de Pedagogía Universitaria

efr@uolsinectis.com.ar | ceciliadelaorden@yahoo.com.ar

Palabras clave: NTIC, inglés con fines específicos, aprendizaje significativo.

La sociedad actual se encuentra inmersa en un proceso de transformación constante debido a nuevos desafíos y modificaciones que se están operando tanto en el ámbito tecnológico como en el profesional. Por ello, las TIC han llegado también al ambiente académico para asistir a profesionales, académicos y estudiantes universitarios en su formación y actualización.

Con este fin se planificó el proyecto de investigación “Inglés con Fines Académicos y Profesionales Específicos en las Ciencias Jurídicas y la Ciencia Política”, para que los estudiantes que cursan las carreras de Derecho y Ciencia Política de la UNLaM puedan también actualizar

sus conocimientos curriculares o participar en eventos académicos realizados en idioma inglés mediante el uso de las TIC. Este proyecto innovador ofrece un curso de lengua especializada a distancia mediante un aula virtual. La plataforma Moodle, de código abierto, se ha elegido para su ejecución. Este soporte virtual ofrece un espacio que permite el uso de actividades y herramientas colaborativas para trabajar y aprender de forma individual y grupal en foros, wikis, glosarios, actividades con bases de datos, entre otras opciones.

Además, estas herramientas permiten generar un ambiente virtual de enseñanza y aprendizaje donde se dispone de condiciones favorables para la implementación de un curso en aula virtual. El alumno que aprende puede trabajar de manera autónoma, según su disponibilidad horaria, y dedicar el tiempo que necesita para lograr un resultado satisfactorio de su aprendizaje. Las actividades propuestas en el aula virtual se construyen sobre una gran variedad de conocimientos previos que poseen los estudiantes de estas carreras, en las que se están formando, y del mundo actual en estas áreas en general.

La propuesta conlleva una metodología que acompaña al alumno sin causarle otro conflicto más allá de aquel que le pueda presentar el uso de una herramienta virtual. Se trata de una metodología que guía al estudiante hacia la construcción de su propio proceso de aprendizaje, como “protagonista de la adquisición de contenidos” (Duart y Sangrá, 2005, p. 29); es decir, está centrada en el alumno. La ejecución del proyecto también impacta en el docente, que deberá modificar su rol: en el nuevo escenario educativo se requiere el desarrollo de competencias tecnológicas y comunicativas por parte del docente (Salinas, De Benito y Lizana, 2014).

En un entorno virtual como el aula Moodle, en este caso, el material que se implementa es generalmente multimedial, de modo tal que

la combinación de diferentes asistentes digitales permitan al alumno alternar el texto plano (redacción) con la representación conceptual en distintas formas. Se trata de la organización de secuencias de actividades que acompañen a los estudiantes en la construcción de sus aprendizajes significativos de manera activa.

Por ello, las estrategias de enseñanza y aprendizaje que se seleccionan deben propiciar el aprendizaje significativo, una síntesis individual del contenido a partir de una amplia gama de microestrategias: ejercicios, videos, actividades, debates, foros y demás (Duart y Sangrá, 2005). Este aprendizaje significativo se construirá sobre la base de la lectura.

La lectura comprensiva en inglés es una de las destrezas fundamentales que se deben profundizar en este proyecto, dado que se convierte en una herramienta crucial para la adquisición de conocimiento. Esta conceptualización conduce a focalizar las actividades en esa macrohabilidad comunicativa para optimizar las habilidades de comprensión y retención de tal conocimiento.

Los distintos aspectos involucrados en la comprensión y el aprendizaje a partir de la lectura de textos son los que trata la psicología cognitiva, motivo por el cual esta ciencia propone intervenciones sobre el texto y sobre el lector (García Madruga, et.at., 1996).

Desde esta perspectiva se diferencian dos tipos de intervenciones didácticas: las primeras enfrentan directamente al lector con el texto, mientras que las intervenciones sobre el lector requieren de la participación de un experto que lo acompañe en su procesamiento del texto.

Respecto de las actividades que responden a la intervención sobre el texto, éstas pueden focalizarse en el texto mismo o en procedimien-

tos que, sin alterar el texto, contribuyan a su procesamiento –activación de conocimiento previo, lectura de texto y paratexto, y demás.

Las actividades que responden a ambos tipos de intervenciones pueden distribuirse en los tres subprocesos de lectura que Cassany (2006a), Solé (1999) y otros especialistas proponen para lograr la comprensión del texto: antes de la lectura, durante ésta y después.

Las tres etapas de la lectura son igualmente importantes aunque responden a objetivos diferentes. De tal modo, el objetivo del primero –antes de la lectura– es activar el conocimiento previo tanto del tema del que habla el texto (conocimiento de mundo o intertextualidad) como del género que se trate.

De esta manera, es posible que el alumno utilice conocimientos que van a permitir una mejor atribución de significado a los contenidos del formato textual al que está expuesto (Solé, 2009). Ejemplos de actividades para desarrollar en este momento incluyen: torbellino de ideas con relación a la(s) palabra(s) clave del texto; crucigramas; mapas semánticos; identificación del género, el propósito del texto y el tema (Cassany, 2006b); ítems de respuesta cerrada sin justificar; determinación de elementos de atención selectiva o atención dirigida (cvc, s.f.), y toda otra propuesta que responda al mismo propósito. También resulta importante que se incluyan actividades de inferencia, como por ejemplo solicitar que el alumno realice predicciones o formule preguntas sobre el texto, para luego verificar si éste las responde.

El objetivo del segundo momento –durante la lectura– es obtener la información relevante que el texto contiene para quien lo lee. Una manera de recuperar tal información es presentando actividades que permitan: reconocer y evocar; verificar las inferencias planteadas; y establecer relaciones internas reorganizando elementos o informa-

ción preexistente y explícita. En este caso, ejemplos de actividades pueden ser: ítems de respuesta cerrada con justificación; afirmaciones (poner en orden, cronología, etc.); transferir información del escrito a una forma no verbal (Cassany, 2006b), resolver preguntas de respuesta abierta o de elección múltiple, literales o inferenciales, completar espacios (cvc, s.f.). Las actividades planteadas constituyen *macroestrategias* –requieren un alto compromiso cognitivo– que incluyen las estrategias de organización y de regulación.

Por último, el tercer momento –después de la lectura– tiene por objetivo “recuperar la información que aporte un escrito, para elaborar un significado coherente, interpretarlo y posicionarse personalmente al respecto” (Cassany, 2006b, p. 76). Para recuperar esa información, el texto debió haberse comprendido. De este modo, ejemplos de actividades para este momento incluyen: elaborar un resumen; explicar un proceso; resolver problemas que surjan del texto; redactar un artículo; elaborar un texto similar; ofrecer ejemplos de otro/s texto/s, y transferir el conocimiento adquirido en una situación diferente de la planteada en el texto leído.

Se acompaña una Unidad Modelo de secuencia de actividades interrelacionadas que tienen como objetivo principal la comprensión –que propiciará la posterior adquisición del contenido– de un texto plano de la asignatura Derecho Internacional. Las propuestas de aplicación enfrentan al lector con un texto académico con propósitos específicos. Estas actividades se encuentran organizadas en tres secciones: sección de actividades de pre lectura, sección de actividades durante la lectura y de post lectura. Se incluyen sonidos, imágenes e iconos que sirven de retroalimentación para el cursante durante su navegación a través del material diseñado.

Al inicio de la Unidad se promueve la exploración de los elementos paralingüísticos del texto legal por leer: identificación de la fuente de la información, su título, subtítulo, datos del autor, lugar y fecha de publicación, etc. Esta primera secuencia de actividades tiene por finalidad activar los conocimientos que posean los estudiantes, no solo de la lengua extranjera sino también del mundo legal que hayan adquirido en su formación profesional. De esta manera, los acontecimientos y las situaciones de aprendizaje nuevas se interpretan a la luz de lo ya aprendido. A tal fin también se incluyen actividades de asociación entre imágenes y palabras.

Para la etapa de lectura se diseñaron actividades que tienen como objetivo obtener la información relevante contenida en el texto. El diseño es de complejidad creciente: va de la mera identificación de partes y secciones del texto a la secuenciación de las ideas leídas pasando por la corrección de inferencias, en base a los términos cognados. Durante esta etapa de lectura, se solicita el envío de una tarea de producción escrita que tiene como fin plantear la transposición didáctica de los nuevos saberes, a fin de que éstos puedan ser consolidados. En diferentes instancias del curso se establecen desafíos cognitivos al momento de resolver actividades de aplicación de los conceptos comprendidos. Es decir, se orientan las propuestas a soliciar la aplicación de estrategias cognitivas para favorecer la adquisición y consolidación de saberes.

Para la tercera sección, de post lectura, se presentan actividades de aplicación en las que la nueva información obtenida a través de la comprensión del texto permita elegir la representación gráfica que muestra el contenido de éste. Para ello se incluyen dos nubes de palabras, representaciones gráficas de las palabras que

conforman un texto donde el tamaño es mayor para aquellas utilizadas con más frecuencia.

Conclusión

El diseño del curso incluye formatos textuales provistos por los docentes de las distintas materias de las carreras de Derecho y de Ciencia Política. Los recursos más comunes en ambas carreras los constituyen libros, artículos, leyes, decretos, reglamentos, fallos y manifiestos cuya característica principal es ser narrativo-descriptivos o normativos planos, sin visuales que interrumpen la lectura continuada de palabras.

Es comprensible que la interacción con éstos en idioma inglés pueda producir una sensación de desorientación, confusión y temor en los alumnos que los abordan, motivo por el cual se decidió incluir distintas herramientas digitales además de los cuestionarios tradicionales, a fin de *didactizar* el acceso a éstos. La variedad de asistentes digitales de código abierto es amplia hoy y continúa ampliándose día a día, a medida que se van creando diferentes opciones. Todos ellos utilizan la imagen, ya que ésta, al ser atemporal y de impacto inmediato, y al establecerse como memoria visual, favorece la representación y la comunicación instantáneas.

La irrupción de estos asistentes y su fácil aplicación y uso producen un impacto positivo en los cursos como el que aquí se presenta, debido a la gran variedad de actividades con color y movimiento que el alumno deberá completar. Se espera que los cursantes se sientan motivados para resolver este tipo de actividades, que les ofrecen una estructura para desmenuzar, desarmar y deconstruir, y les brindan la posibilidad de relacionar conceptos desde una perspectiva constructivista (Abramowski, 2009), lo que facilita su adquisición.

Referencias bibliográficas

- Abramowski, A. (2009). “El lenguaje de las imágenes y la escuela: ¿es posible enseñar y aprender a mirar?”. Revista *Tramas. Educación, audiovisuales y ciudadanía*, <http://tramas.flacso.org.ar> (23/10/2014).
- Cassany, D. (2006a). *Tras las líneas*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Cassany, D. (2006b). *Taller de textos*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Duart, J.M., y Sangrá, A. (comp.). Formación universitaria por medio de la web: un modelo integrador para el aprendizaje superior. En *Aprender en la virtualidad*. (pp. 23-49, Cap. I). Barcelona: Gedisa
- García Madruga, J.A.; Martín Cordero, J.I; Luque Vilaseca, J.L. y Santamaría Moreno, C. (1996). *Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos*. México: Siglo veintiuno editores s.a.
- Salinas, J., De Benito, B. y Lizana, A. (2014) Competencias docentes para los nuevos escenarios de aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 79 (28.1) (2014), 145-163. Universitat Illes Balears, España.

Interculturalidad, prácticas discursivas y TIC: consideraciones desde la enseñanza del portugués con fines específicos (PFE)

Marco Antonio Rodríguez

Universidad Nacional de Quilmes (UNQ)

Universidad de Buenos Aires (UBA)

marco.rodriguez@unq.edu.ar

Palabras clave: interculturalidad, portugués con fines específicos, TIC, enseñanza superior, escritura colaborativa.

Resumen

Este trabajo presenta algunos resultados iniciales con respecto a la implementación de diferentes estrategias para la enseñanza y el aprendizaje de prácticas de comprensión y producción escrita en PFE a partir de una visión discursiva de la lengua extranjera (LE) (Serrani, 2005) y una perspectiva de enseñanza colaborativa (Gros Salvat, 2008) e intercultural (Byram, 2008).

En nuestra exposición, describiremos y examinaremos las características específicas del dispositivo educativo desarrollado para la disciplina Portugués Comercial I de la Licenciatura en Comercio Internacional de la UNQ. Por un lado, plantearemos y ejemplificaremos

algunas de las problemáticas relacionadas con la construcción y la implementación de secuencias didácticas en LE basadas en TIC (Mishra y Koehler, 2006); por otro, haremos foco en las particularidades de la enseñanza de PFE en contexto universitario con el análisis de producciones escritas colaborativas realizadas por los futuros licenciados.

Nuestro objetivo es reflexionar sobre aspectos clave en la enseñanza de PFE con inclusión de TIC en el ámbito universitario y, a partir de ello, proponer la construcción de mejores estrategias didácticas que habiliten aprendizajes más significativos en los alumnos.

Puntos de partida

El desarrollo de procesos de integración entre los diferentes países de América Latina y, en especial, los intercambios comerciales y culturales entre la Argentina y Brasil, han producido un creciente interés por el aprendizaje de la lengua portuguesa en ámbitos relacionados con el turismo y el comercio exterior. En especial, ha adquirido especial relevancia el PFE caracterizado por efectuar un recorte en las prácticas de comprensión y producción en LE de acuerdo a las necesidades lingüísticas de un ámbito laboral o campo del conocimiento para lograr, de este modo, intercambios efectivos y adecuados en situaciones de comunicación específicas.

En la UNQ, el PFE se ha incluido junto al inglés y el francés en la currícula de las carreras dictadas por el Departamento de Ciencias Sociales y el de Economía y Administración. Entre ellas, la Licenciatura en Administración Hotelera, Terapia Ocupacional (lectocomprensión) y Comercio Internacional. En el caso de esta última, 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 2014 su cursado era obligatorio; partir de la reforma implementada en el plan de estudios de 2015 adquirió carácter optativo. 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.

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 encuentran la cercanía geográfica de Brasil, la frecuencia y cantidad de intercambios entre turistas, científicos y empresarios de ambos países, y el constituir 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.

Por otra parte, para la elaboración del curso nos posicionamos como *docentes de lengua extranjera interculturalistas*. Desde esta perspectiva se concibe al profesor de LE como un profesional apto para realizar prácticas de mediación sociocultural, teniendo en cuenta los conflictos identitarios y contradicciones sociales que surgen en el aula. (Serrani, 2005).

De este modo, la LE no es vista como un simple conjunto de estructuras y léxico que puede ser utilizado de forma independiente del sujeto sino que se la considera como una práctica social que involucra

siempre su participación plena. Toda vez que haya interacción entre participantes de diferentes lenguas-cultura, la producción de sentidos se complejiza porque entran en juego cuestiones relacionadas con la identidad y las prácticas culturales. Por este motivo, consideramos fundamental adoptar una perspectiva discursiva de la LE que incluya la adopción de elementos pragmáticos-discursivos e interculturales, y no exclusivamente morfosintácticos y semánticos. En consecuencia, el aprendizaje de una LE en el mundo actual también se posiciona como un sujeto responsable que asume una ideología, que tiene que lidiar con lo intercultural, con la tensión producida por la diversidad de identidades en contacto, y que para ello debe asumir una actitud flexible y abierta que facilite no solo la comunicación sino también una *participación ciudadana responsable y activa* en nuestro mundo globalizado (Byram, 2008).

Asimismo, creemos relevante, al momento de decidir los contenidos, problematizar la inclusión de las TIC en las actividades propuestas. Es fundamental observar que éstas constituyen un recurso didáctico que amplía las posibilidades de trabajo; sin embargo, como todo recurso no puede ser planteado como un objetivo en sí mismo. El saber profesional del docente es de singular importancia tanto a la hora de habilitar espacios para las prácticas de comprensión y producción en LE como en la organización y planificación de las actividades. El trabajo en entornos virtuales complementa y enriquece la clase de LE, pero no reemplaza la acción y el papel del docente y el alumno para alcanzar un aprendizaje efectivo. Por lo tanto, la labor docente deberá conjugar el manejo eficiente de las herramientas informáticas y su contextualización social, cultural y política.

De este modo, el actual componente tecnológico nos cuestiona sobre la especificidad de los recursos de internet y las redes socia-

les en el aula. ¿Por qué utilizar los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje? ¿Solo para ver una imagen que podría llevarse impresa o presenciar un video que fácilmente se podría guardar en un USB y ver cómodamente en el hogar o directamente *online*? No consideramos que incorporar las TIC o los desarrollos de la Web 2.0 sea simplemente un cambio de soporte. Se trata de permitir una reformulación de la metodología de trabajo al fomentar la construcción de redes y comunidades de aprendizaje que incorporen las ventajas de la hipertextualidad, la simultaneidad de prácticas letradas habilitadas por los entornos virtuales y el logro de una progresiva autonomía del alumno en sus estrategias de aprendizaje.

En todo momento, la LE estará presente y será responsabilidad del docente hacer un uso provechoso de estos contextos de producción intelectual. En este sentido, nos parece fundamental considerar en la elaboración y aplicación de las clases de LE los lineamientos teóricos TPACK [*Technological Pedagogical Content Knowledge*] (Mishra y Koehler, 2006); éstos establecen la necesidad de que en una clase que incluya TIC se deben conjugar permanentemente los componentes tecnológicos, pedagógicos y disciplinares, como forma de garantizar un uso significativo y no instrumental de las TIC.

Portugués en la Licenciatura en Comercio Internacional

Antes de presentar y analizar algunas de las actividades de escritura propuestas, nos parece importante compartir algunas características del grupo de alumnos de Portugués Comercial I. Cabe destacar que la conformación de los cursos en la Licenciatura en Comercio Internacional es heterogénea, dado que incluye alumnos en diferentes momen-

tos de la carrera: algunos cercanos a recibir el título y otros en etapas iniciales o intermedias de su recorrido académico. Por lo tanto, las estrategias de lectura y escritura que aplican a la hora de desarrollar las actividades en clase y las motivaciones presentes son muy diversas.

Por otra parte, se reconocen modos diferentes de relacionarse con la tecnología de acuerdo a la edad. Estas experiencias no son contrapuestas: al contrario, se complementan y potencian en la medida en que el trabajo en el aula sea implementado a partir de comunidades genuinas de aprendizaje colaborativo. Para ello, conforme lo determina Gros Salvat (2008), las TIC no son meros instrumentos, sino *artefactos* que plantean un cambio en las formas de aprender, organizar y producir el conocimiento. La tecnología no es solo fuente de información sino una herramienta cognitiva de índole vigotskyana que interviene en el propio proceso de aprendizaje. De acuerdo con la especialista,

El aprendizaje colaborativo mediado expresa dos ideas importantes; en primer lugar, la idea de aprender en forma colaborativa. En este sentido, no se contempla al aprendiz como una persona aislada sino en interacción con los demás. Compartir objetivos y distribuir responsabilidades son formas deseables de este tipo de aprendizaje. En segundo lugar se enfatiza el papel de las TIC como elemento mediador que apoya este proceso. Por este motivo, la tecnología utilizada tiene que favorecer los procesos de interacción y de solución conjunta de los problemas y debe apoyar el proceso de producción de conocimiento (Gros Salvat, 2008, p.91).

También fue necesario trabajar y deconstruir las representaciones sociales que el portugués posee para los alumnos. En términos generales, se lo asocia con una lengua que “prácticamente no hay que

aprender”, que “con poco uno se hace entender” y que con un simple *portunhol* es suficiente. La ilusión de la facilidad y transparencia es uno de los aspectos que más problemas generan en el alumnado de la carrera a la hora de llevar a cabo las producciones en LE, en especial, aquellas que requieren elaboración escrita.

Escritura de correos electrónicos: una oportunidad intercultural

Para ejemplificar brevemente lo expuesto, presentaremos los resultados de la implementación de dos actividades diferentes de una secuencia didáctica orientada a la escritura de correos electrónicos y su posterior comparación y análisis en conjunto con la clase. Esto nos permitió habilitar instancias de reflexión metacognitiva e intercultural.

A partir de un trabajo grupal con los alumnos, se determinó que una necesidad básica al tratarse de negocios con Brasil es poder solicitar información sobre las características de un artículo o mercadería. La primera actividad tuvo como consigna elaborar un *e-mail* para solicitar información sobre un producto propuesto por el docente a partir de un modelo genérico y con la ayuda de un cuadro que contaba con las estructuras lingüísticas más frecuentes y representativas de este género textual. Los alumnos tuvieron que redactar el correo y enviarlo al docente como trabajo práctico. En este aspecto, la propuesta era de índole tradicional y muy característica de gran cantidad de materiales didácticos especializados en la enseñanza de LE con fines específicos. Las producciones escritas se caracterizaron por presentar problemas de coherencia, inadecuaciones de índole cultural, traducciones literales del español y, principalmente, se observó poco compromiso y motivación al momento de llevar a cabo la tarea.

Para la segunda actividad, el docente les propuso a los alumnos que hicieran una investigación en la web sobre un posible artículo brasileño que fuera de interés para el mercado argentino y del cual se tuviera que pedir información. Era importante que el producto fuera concreto y que se pudiera determinar claramente el destinatario (*condiciones de producción*) En grupos, los alumnos identificaron dos posibles empresas para pedir información (*relevancia/situación real*). Se les informó también que el mensaje sería realmente enviado a las empresas elegidas.

Posteriormente, se les solicitó que, en grupo de tres y en un documento colaborativo de Google Drive monitoreado por el docente, elaboraran el mensaje que iba a ser enviado, pero que era importante guardar todas las versiones que se produjeran antes de tener el mensaje definitivo (*aprendizaje colaborativo/escritura como proceso*). Se les pidió además que procurasen ejemplos de este tipo de intercambios y que intentasen inferir posibles diferencias con los usos y costumbres argentinos para aplicarlas a su trabajo de escritura. 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.).

Terminado el trabajo, los estudiantes enviaron sus producciones y luego llevaron al aula las respuestas de las empresas brasileñas para su análisis grupal. En ellas, se presentaron elementos que produjeron diversos tipos de extrañamiento y habilitaron la discusión y reflexión sobre aspectos interculturales y pragmático-discursivos de la lengua portuguesa. También se analizaron las producciones elaboradas en la primera actividad y los propios alumnos propusieron modificaciones y reformulaciones a partir de lo discutido.

Finalmente, como cierre de la actividad y a partir de las conclusiones obtenidas, se les pidió que enviaran un nuevo mensaje a las

empresas brasileñas, pero esta vez enriqueciendo sus producciones con lo trabajado en la clase. Estas últimas producciones reflejaron una importante mejora y avance en el dominio de prácticas de escritura en lengua portuguesa.

Conclusiones

La propuesta de escritura colaborativa, enfocada en aspectos discursivos e interculturales del PFE a partir de condiciones de producción genuinas, produjo mejores resultados con textos más adecuados a la situación de comunicación. También 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, generó mayor motivación e interés con respecto a la tarea que debía ser llevada a cabo y habilitó espacios de reflexión metacognitiva.

Referencias bibliográficas

- Byram, M. (2008). Intercultural citizenship and foreign language education. Durham: Durham University. Disponible en: <http://www.frl.auth.gr/sites/congres/Interventions/FR/byram.pdf>
- Gros Salvat, B. (2008), *Aprendizajes, conexiones y artefactos. La producción colaborativa del conocimiento*. Barcelona: Gedisa.
- Mishra, P. y Koehler, M., (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A new framework for teacher knowledge, *Teachers College Record*, 108(6), pp. 1017-1054,
- Disponible en: http://punya.educ.msu.edu/publications/journal_articles/mishra-koehler-tcr2006.pdf
- Serrani, S. (2005). *Discurso e Cultura na Aula de Língua*, Pontes: Campinas.

Universidad y TIC: usos pedagógicos para apoyo y complementación de la clase presencial

Analía Biocca y Verónica Cayo

Universidad Nacional de Quilmes

analia.biocca@unq.edu.ar | veronica.cayo@unq.edu.ar

Palabras clave: universidad, TIC, inglés, apoyo, herramientas intelectuales.

Resumen

Nuestra sociedad se encuentra sumergida en un cambio radical producto de la transformación de las verdades estructurantes sobre las que basaba, que alguna vez constituyeron ejes articuladores de la identidad colectiva e individual. Siguiendo a Becerra (2002), si bien los cambios sociales nos plantean nuevos desafíos para la sociedad toda, éstos son de doble implicancia para el universo educativo. Por un lado, las instituciones educativas deben adaptarse a las necesidades de la sociedad actual, y por otro, si esas necesidades no son atendidas se podría limitar el desarrollo de habilidades individuales y colectivas que serán luego motivo de inclusión o exclusión laboral o social. Ante este nuevo escenario, las TIC adquieren un rol preponderante, ya que si son utilizadas con fines pedagógicos pueden ser consideradas he-

herramientas intelectuales que promueven y favorecen el pensamiento crítico (Jonassen, 1996).

Con este trabajo nos proponemos encuadrar nuestras experiencias llevadas a cabo con estudiantes del Nivel de Suficiencia en Inglés para las diplomaturas ofrecidas por la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ) dentro del marco teórico vigente y referir nuestras aproximaciones iniciales relacionadas con la utilización de TIC como herramientas pedagógicas de apoyo y complementación de la clase presencial, para abrir el debate sobre este tema.

Nuestra sociedad se encuentra inmersa en un cambio estructural (Castells, 1997, 2013; Jenkins, 2006) que modifica continua y completamente las bases sobre las que se edificó en el pasado. Fue Peter Drucker quien, en el final de la década de los '60, analizó los cambios sociales, tecnológicos e industriales que dieron lugar al pasaje de la era industrial a la digital. En la sociedad post-industrial que describe Drucker, el *conocimiento* sustituye al trabajo, a las materias primas y al capital como fuente más importante de productividad, crecimiento y desigualdades sociales. Se acuñó, entonces, el término *Sociedad del conocimiento* (Drucker, 1969) que luego fue profundizado, entre otros, por Stehr (1994), y derivó en un término más abarcativo e inclusivo, *Sociedades del conocimiento*, puesto que no solo abarca a una sociedad sino a todas, a sus progresos técnicos y tecnológicos, así como a aquellos conceptos relacionados con dimensiones sociales, lingüísticas, culturales, éticas y políticas más vastas que las expresadas originalmente (UNESCO, 2005).

Si hablamos, entonces, de sociedades del conocimiento, estamos hablando de la aceptación de los cambios en el mundo del trabajo, del poder de las transformaciones tecnológicas sobre nuestros quehace-

res diarios y profesionales, de las nuevas relaciones sociales, culturales, etc. En este contexto nace la necesidad de *una nueva alfabetización*, la *digital*, marcada por la introducción de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) a nuestras vidas personales y profesionales, como herramientas esenciales para, en palabras de Castells (1997), “actuar sobre la información” (p. 91). Definimos entonces a las TIC como las tecnologías digitales que se utilizan para el almacenamiento, tratamiento, gestión, creación y recepción de información en todo tipo de formatos (Levis y Cabello, 2007).

Si coincidimos en que las TIC promueven, impulsan y aceleran el desarrollo de las sociedades del conocimiento, su contribución a la educación adquiere una importancia determinante, ya que ésta sigue siendo *un bien* que define las posibilidades y oportunidades, los logros y aciertos de los sujetos. En palabras de Tedesco (2007), nos referimos a las inclusiones o exclusiones sociales del contexto en el cual vivimos y que, dadas las condiciones particulares actuales, generalmente percibimos como variable, cíclico y claramente incierto. Es decir, las instituciones educativas son las primeras que deben adaptarse a las necesidades de la sociedad actual, ya que si esas necesidades no son atendidas se podría limitar el desarrollo de habilidades individuales y colectivas que serán luego motivo de inclusión o exclusión laboral o social (Becerra, 2002). Ante este nuevo escenario, *las TIC y los usos* que hagamos de ellas pueden ser parte del aporte que como docentes debemos darle a la sociedad presente y a la futura. Siguiendo nuevamente a Tedesco (2008), coincidimos en que “conocerlas no garantiza inclusión social; sin embargo, sin dicho conocimiento es seguro que se producirá exclusión” (p.26).

En una reciente publicación hecha por UNESCO (2014) se menciona la presencia de un nuevo paradigma educativo para nuestra región: la

renovación de las prácticas educativas que los docentes elijamos hacer ahora y en el futuro cercano. En el ámbito nacional, la ley de Educación N° 26206 explicita claramente que el acceso y dominio de las tecnologías de la información debe formar parte de los contenidos curriculares para la inclusión de nuestros estudiantes en las sociedades del conocimiento. Podemos sumar a lo expuesto lo dicho por Batista (2007) en cuanto a las TIC y al aporte que éstas pueden ofrecer: construir el conocimiento que los sujetos tienen sobre la sociedad que habitan.

Creemos que la renovación de nuestras prácticas docentes puede ser lograda a través de la incorporación de TIC en el aula presencial para apoyar y complementar nuestras clases. En la comunicación mediada por una computadora las competencias que deben poseer docentes y estudiantes son distintas de aquéllas de la clase presencial. Dicen Cabero y Llorente (2007) que es necesario que ambos posean competencias tecnológicas mínimas que les permitan manejar la tecnología y a la vez perfeccionar técnicamente la comunicación. No ignoramos que el rol docente se ve afectado por la integración de las TIC al aula, en el sentido de que su incorporación y uso exigen, entre otras cosas, repensar la tarea docente, revisar críticamente nuestras prácticas y saberes ya adquiridos, enfrentar nuevos desafíos y retos, explorar, buscar, experimentar y, por sobre todo, admitir y aceptar las frustraciones que la incorporación de éstas supone. Investigaciones recientes (Cabero y Llorente, 2006) han señalado la incorporación y uso de TIC por parte de docentes y estudiantes en la esfera personal o doméstica, por lo cual se puede pensar que el desafío en el universo educativo universitario podría centrarse en la incorporación de TIC dentro del aula presencial, como apoyo y complementación. No proponemos una dicotomía entre las viejas y las nuevas tecnologías; es-

tamos lejos de pensar la incorporación de TIC al aula presencial desde un enfoque tecnocéntrico (en el cual se sostiene que las tecnologías garantizan *per se* el cambio y la transformación educativos). Lo que proponemos es que es necesario que utilicemos las TIC no solo para ofrecer a nuestros estudiantes actividades englobadas en modelos didácticos en donde la transmisión de conocimiento sea solo vertical. Al contrario, debemos ofrecerles actividades que conduzcan a la metacognición, a colaborar en procesos cognitivos que se caractericen por su formalismo, interactividad, dinamismo, multimedialidad, hipertextualidad y conectividad que derivarán en tres aspectos esenciales: la autonomía en la gestión del aprendizaje, la co-construcción del conocimiento y la conexión entre contextos educativos formales e informales (Martín, 2008). En pocas palabras, sostenemos que la complementación entre nuevos y viejos hábitos, nuevas y viejas tecnologías, y principalmente, *el uso que hagamos de ellas*, es lo que puede ofrecer a nuestros estudiantes *oportunidades y posibilidades* para (entre otras cosas):

- crear espacios de enseñanza y aprendizaje fundados en la socialización y la construcción de sentidos y vínculos cooperativos (Flores y Becerra, 2002);
- focalizar sobre aprendizajes basados en los estudiantes y en sus propios procesos intelectuales y en el trabajo en colaboración (Harasim, 2000);
- pensar sobre los procesos formativos en términos interactivos, colaborativos, multimediales, abiertos, sincrónicos y asincrónicos, accesibles, distribuidos, multidireccionales (Duart y Sangrá, 2000);

- estimular y mejorar el rendimiento académico focalizando en la *cognición distribuida*: considerar la inteligencia del sujeto *distribuida más allá de él mismo*, abarcando y tomando en cuenta a otros sujetos que lo rodean, el entorno y los artefactos que en él encuentra (Perkins, 2001);
- aprender con otros, lo cual se relaciona directamente con la teoría sociocultural de Vygotsky;
- promover asociaciones intelectuales, puesto que si las TIC son utilizadas como herramientas intelectuales permiten que los estudiantes trasciendan sus propios sistemas cognitivos y asciendan a estadios superiores (Jonassen, 1996).

La pregunta que cabe es, ¿cómo lograrlo? O al menos, ¿cómo intentar aproximarnos a eso? Entre tantas opciones disponibles hoy, gratuitas o aranceadas, podemos recurrir a utilizar, cuanto menos, las primeras, y ofrecer a nuestros estudiantes actividades realizadas mediante la utilización de programas de Software de libre acceso para elaborar formularios, documentos de edición colaborativa, encuestas, presentaciones, etc. (utilizando, por ejemplo, Google). En el caso de la elaboración de contenidos digitales como crucigramas, actividades para unir, con espacios en blanco, de elección múltiple, videos, tutoriales, grabaciones en diferentes formatos, etc., se deberá recurrir a otros programas o software educativos tales como Hot Potatoes o Exelearning, Jclíc, Malted, entre otros. Dichas actividades pueden ser presentadas a través del uso de plataformas de aprendizaje que ofrecen la posibilidad de tener nuestras aulas virtuales en la nube en forma totalmente gratuita (por ejemplo, Moodle), para generar un espacio común de aprendizaje virtual donde docentes y estudiantes se reúnen para crear, propiciar, compartir y ampliar conocimientos. Dice Gros Salvat (2000) que el aula

virtual ofrece, por una parte, la ampliación de las posibilidades educativas, comunicativas e interactivas que son difíciles de materializar en el aula presencial y, por otra, la dilución de las formas de organización de espacio y tiempo propias de la clase escolar, lo que acerca las brechas entre las clases presenciales y la incorporación de TIC para generar espacios virtuales de enseñanza y aprendizaje.

Con respecto a esto, y retomando lo antes dicho, sabemos que el papel de los docentes en esta transición del dictado de clases totalmente presenciales a la incorporación de TIC para apoyar y complementar a éstas supone centrarnos en un modelo pedagógico dialogante donde nuestros roles docentes mutan hacia otros más relacionados y orientados a la enseñanza en entornos virtuales: aquellos propios del tutor (de orientación, académicos, e institucionales; García Aretio, 2001).

De esta breve aproximación al tema, podemos resumir que somos los docentes los encargados de acercarnos a una cultura de aprendizaje única en donde necesitaremos renovar nuestras prácticas educativas para poder atender los nuevos requerimientos y necesidades de la sociedad actual. Esto implica, por un lado, mutar hacia nuevos roles de orientador, asesor y guía del aprendizaje del estudiante, que se encuentra en otro espacio físico, sin posibilidad de intercambios cara a cara con el profesor (García Aretio, 2001); y por otro, adquirir nuevas competencias y habilidades profesionales, puesto que la introducción de TIC a nuestra clase representa un diseño pedagógico-didáctico distinto del que la mayoría de nosotros recibió en su formación académica inicial y un “modelo educativo diferente del construido por la mayor parte de los docentes a través de su propia biografía escolar” (Schwartzman, 2009, p. 423). Dicho de otro modo, reconocer que “aprender ya no es lo que solía ser. Ya no consiste en adquirir y me-

morizar un conjunto de contenidos predefinidos, sino en saber crear, gestionar y comunicar el conocimiento en colaboración con otros” (UNESCO, 2014). O, en palabras de Burbulés (2008), saber reconocer que, en la actualidad, la educación necesita ser pensada como un proceso que se encuentra en un cambio continuo y permanente.

Referencias bibliográficas

- Batista, María A. (2007). *Tecnologías de la información y la comunicación en la escuela: trazos, claves y oportunidades para su integración pedagógica*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente.
- Becerra, M. (2002). Cambio y continuidad: servicio público y educación superior en entornos virtuales. En Becerra, M y Flores, J. (comp). *La educación superior en entornos virtuales. El caso del Programa Universidad Virtual Quilmes*. (pp. 25-43) Bernal: Universidad Nacional de Quilmes Editorial.
- Cabero, J. y Llorente, M. (2006). *La rosa de los vientos. Dominios tecnológicos de las TIC por los estudiantes*. Sevilla: GID.
- Cabero, J. y Llorente, M. (2007). La interacción en el aprendizaje en red: uso de herramientas educativas, elementos de análisis y posibilidades educativas. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 10 (2), 97-123.
- Castells, M. (1997). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Madrid: Alianza.
- Castells, M. (2013). Movimientos sociales contra la crisis. *Vanguardia Dossier*, 46, 46-49.
- Drucker, P. (1969). *The age of discontinuity: Guidelines to our changing society*. New York: Harper & Row.
- Duart, J. y Sangrá, A. (2000). *Aprender en la virtualidad*. Barcelona: Gedisa.
- Flores, J y Becerra, M. (2002) (comp). *La educación superior en entornos virtuales: El caso del Programa Universidad Virtual Quilmes*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes Editorial.

- García Aretio, L. (2001). *La educación a distancia: de la teoría a la práctica*. Barcelona: Ariel.
- Gros Salvat, B. (2000). *El ordenador invisible: hacia la apropiación del ordenador en la enseñanza*. Barcelona: Gedisa.
- Harasim, L. et al. (2000). *Redes de aprendizaje. Guía para la enseñanza y el aprendizaje en red*. Barcelona: Gedisa.
- Hearnreaves, A. (1988). *Teaching in the knowledge society*. New York: College Press.
- Jenkins, H. (2006). *Convergence culture: where old and new media collide*. New York and London: New York University Press.
- Jonassen, D. (1996b). Learning from, learning about, and learning with computing: A rationale for mind-tools. En *Computers in the classroom: mind-tools for critical thinking*. (pp.3-22). New Jersey: Merrill Prentice-Hall.
- Levis, D. y Cabello, R. (2007). Estudiar con TIC, estudiar las TIC. Tecnologías de la Información y la Comunicación en las Universidades Nacionales (de la provincia de Buenos Aires). Recuperado de http://diegolevis.com.ar/secciones/Articulos/PAV_leviscabello_VF.pdf.
- Ley de Educación Nacional N° 26206. Título VI La calidad de la Educación. Capítulo 2 Disposiciones específicas: artículo 88 y título VII. Educación, Nuevas Tecnologías y Medios de Comunicación.
- Martín, E. (2008). El impacto de las TIC en el aprendizaje. En *Las TIC: del aula a la agenda política. Ponencias del Seminario Internacional Cómo las Tic transforman las escuelas*. (pp. 55-70). UNICEF. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. Sede Regional Buenos Aires.
- Perkins, D. (2001). La persona-más. Una visión distribuida del pensamiento y el aprendizaje. En Salomón, G. (comp.) *Cogniciones distribuidas*. (pp. 126-152). Buenos Aires: Amorrortu.
- Schwartzman, G. (2009). El aprendizaje colaborativo en intervenciones educativas en línea: ¿Juntos o amontonados?. En Pérez, S. e Imperatore,

A. (comp.) *Comunicación y Educación en entornos virtuales de aprendizaje: Perspectivas teórico-metodológicas*. (pp. 412-432). Bernal: Universidad Nacional de Quilmes Editorial.

- Stehr, N. (1994). *Knowledge Societies*. London: SAGE Publications Ltd.
- Tedesco, J.C. (2007). *El nuevo pacto educativo: Educación, competitividad y ciudadanía*. Buenos Aires: Santillana.
- Tedesco, J.C. (2008). Las TIC en la agenda de la política educativa. En *Las TIC: del aula a la agenda política. Ponencias del Seminario Internacional: Cómo las Tic transforman las escuelas*. (pp.25-30). UNICEF. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. Sede Regional Buenos Aires.
- UNESCO (2005). *Hacia las Sociedades del Conocimiento*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf>.
- UNESCO (2014). *Enfoques Estratégicos sobre las Tic en Educación en América Latina y el Caribe*. Oficina de Santiago. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Recuperado de http://www.unesco.org/new/es/santiago/resources/single-publication/news/strategic_approaches_on_the_use_of_tics_in_education_in_latin_america_and_the_caribbean/

Estrategias de enseñanza de la lengua inglesa mediada por tecnologías

Virginia Alejandra Duch

Universidad Nacional de Quilmes

vduch@unq.edu.ar

Palabras clave: inglés, enseñanza, estrategias, tecnologías.

Resumen

La actualidad de la enseñanza de una lengua extranjera, especialmente en el nivel universitario, está atravesada por el impacto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) tanto en lo que respecta a la apropiación y uso que los participantes (estudiantes y docentes) hacen de éstas, como en relación con su implementación en el estrato institucional edilicio y como insumos o recursos educativos (aulas tradicionales con acceso a TIC disponibles, aulas multimedia, laboratorios de idiomas, aulas virtuales en plataforma del campus universitario). Esta situación ha influido de manera rotunda y ha modificado profundamente las estrategias empleadas por los profesores al momento de seleccionar por un lado los materiales de los cursos y por el otro los recursos de enseñanza. Del mismo modo, este fenómeno ha cambiado la forma de planificar y de dictar las clases en

estos entornos tan variados que actualmente conviven en la universidad. Este trabajo, en definitiva, describe algunas estrategias de enseñanza aplicadas por diferentes cátedras de inglés en cursos presenciales, cursos virtuales y cursos *blended* o presenciales con campus de la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ), y la forma en que los docentes adaptan estas estrategias a contextos áulicos en constante evolución.

Introducción

El devenir del siglo XXI trajo aparejada la implementación gradual de nuevas TIC en las sociedades modernas y, por ende, en las aulas universitarias. Este hecho provocó cambios tanto en las formas de acceder a los conocimientos como en las de dictar las clases. Es decir, como consecuencia de las formas más variadas de apropiación de las tecnologías digitales de docentes y estudiantes el mayor impacto estuvo en la selección de los materiales y en la forma de dictar las clases basándose en el dominio de las tecnologías disponibles en las aulas y su aporte al entorno personal de aprendizaje de los estudiantes.

Salinas (2009) sostiene que las tecnologías desdibujan la diferenciación entre los componentes formales e informales de aprendizaje en una interconexión cada vez más fuerte que lleva a la construcción de nuevos espacios de comunicación tanto en entornos institucionales como las aulas presenciales y el campus virtual, como en entornos informales como las casas y las redes sociales.

En estos entornos, tanto los docentes como los estudiantes deben acomodarse, apropiarse, dominar, para que se produzca el aprendizaje. La importancia de las TIC en este respecto, sostiene Salinas (2009), es la de posibilitar flexibilidad en el diseño de la oferta formativa, de

manera que se ajuste en lo posible a las condiciones cambiantes del contexto y personal de los participantes.

Contexto y problema

Las clases de lenguas extranjeras dictadas en la UNQ cubren un amplio espectro de necesidades según las carreras para las que se imparten. Se dictan cursos anuales y cuatrimestrales. Existen cursos de lectocomprensión de textos académicos, cursos de comprensión auditiva y producción oral, y cursos de comunicación laboral escrita. Por consiguiente, los cursos hacen uso de todas las variedades de aulas disponibles en la universidad.

Existen aulas con pizarrón y tiza, con acceso a pantalla, cañón y notebook. Estas aulas tienen conexión a internet -dependiente de la señal inalámbrica- para usar sitios y audios, videos y ejercicios disponibles *online*. Para audios, se debería, además, disponer de parlantes o equipo de audio. Los dispositivos deben pedirse con anticipación y están sujetos a disponibilidad según demanda.

Existen aulas multimedia con cañón, pantalla y computadora fijos. Cuentan, además, con parlantes instalados. Estas aulas pueden ser asignadas para todo el período o deben pedirse con anticipación estando también sujetas a disponibilidad según demanda.

Además, hay un laboratorio de idiomas con computadora para cada estudiante y una central desde la cual se transfieren materiales digitalizados, se puede observar e interactuar de manera independiente con cada estudiante o conectarlos de a pares o en conferencia grupal. Los estudiantes pueden trabajar con un mismo material o con materiales diferenciados de manera individual y disponen de *headsets* individuales para escuchas y grabaciones.

Finalmente, existen cursos presenciales con horas virtuales que combinan horas presenciales en las aulas anteriormente descritas con horas virtuales; y cursos completamente *online*.

Las aulas virtuales se implementan en una plataforma Moodle y son accesibles desde cualquier lugar y a cualquier hora a partir de una conexión a internet con interacción básicamente asincrónica. Las aulas virtuales cuentan con materiales hipermedia, bases de datos, tutoriales, demostraciones, simulaciones y ejercicios de autoevaluación. Los espacios de comunicación social y pedagógica, el tipo de tutoría y un servicio técnico omnipresente, permiten realizar tareas de orientación, asesoramiento, seguimiento y evaluación continuas.

Como consecuencia, la gran variedad de aulas en las que se desarrollan los cursos de LE en la UNQ exigen de los participantes una capacidad de adaptación a sus características especialmente importante en cuanto a disponibilidad, acceso y uso de los recursos tecnológicos que, a su vez, demandan de los docentes una planificación y preparación de las clases y los materiales junto con el empleo de estrategias didácticas específicas.

Metodología

La metodología en la que se sustenta este trabajo combina varias formas de indagación para relevamiento primario de datos en todas las aulas. Por un lado se realizan encuestas iniciales sobre edad, manejo de TIC, formación previa en inglés, postura frente al aprendizaje del idioma además de expectativas respecto al material, al docente y a las clases. Por otro lado se instauran encuestas de valoración del uso de TIC (cañón, pantalla, computadora, equipos de audio, blogs, redes so-

ciales, foros, laboratorio) a lo largo del período de clases, para relevar la frecuencia, finalidad y eficiencia de dichos recursos.

Como control, hay encuestas post-curso sobre la opinión de los participantes respecto al aporte de las TIC a sus aprendizajes, además de entrevistas con los docentes sobre las estrategias utilizadas para el dictado de las clases en cada una de las aulas.

Hubo cursos que tuvieron clases en aulas comunes y algunas en aulas multimedia; otros que alternaron entre aulas y el laboratorio de idiomas, y cursos que conservaron la misma aula a lo largo de todo el período de dictado de clases.

Resultados

Los docentes describieron cómo, al cambiar de un aula a otra con diferente tecnología, debían cambiar algunos materiales (copias impresas y digitales; escritura en pizarrón o documento de texto en pantalla; imágenes descritas oralmente, impresas en papel, proyectadas en pantalla, textos leídos en voz alta, en audio, en video, comunicación directa en el aula, vía mail, por blog institucional, vía red social, vía dispositivos móviles) y las estrategias para su tratamiento.

Los estudiantes valoraron positivamente tener los materiales en un blog, poder discutirlos en Facebook o Twitter, recibir las novedades por mail o WhatsApp, realizar ejercicios *online*, poder acceder a recursos *online* auténticos, como publicaciones, noticias en vivo y otros modelos de la lengua inglesa en sus lugares de producción. Los alumnos que cursaron en aulas tradicionales valoraron tener al docente presente para poder preguntarle y obtener una respuesta instantánea.

De las descripciones docentes surge cómo pasan de materiales y estrategias fijos iguales, a una selección con opciones de materiales y estrategias diferenciadas, hasta llegar a menús de materiales donde cada estudiante elige y estrategias personalizadas. Según Salinas (2009), “esto supone enfoques del aprendizaje abierto en relación al diseño y gestión de las experiencias de aprendizaje”, donde se consideran los objetivos; secuencia, lugar y estrategias de enseñanza en base a las tecnologías disponibles.

Salinas (2009) señala que el centro del sistema didáctico lo constituyen el contexto y la situación, y allí se desarrollan metodologías de enseñanza y relaciones de comunicación. Cada situación didáctica, entendida desde un enfoque constructivista del aprendizaje ofrece una combinación única e irrepetible de los elementos curriculares y cada situación requiere una estrategia también única que resultará del conjunto de decisiones que desarrolla el docente en las fases de planificación y aplicación de la metodología.

Situadas en un continuo que va desde metodologías prefabricadas –construidas, formuladas formalmente, prescriptivas– hasta metodologías artesanales –que el profesor va construyendo y ajustando–, se puede pensar en un espectro de estrategias con pasos bien definidos hasta estrategias que son propiedad del profesor y que se forman a partir del análisis y la toma de decisiones sobre cada situación concreta, sobre los distintos elementos del proceso didáctico –características individuales de los estudiantes, contenido, entorno, tecnologías.

Discusión

Los resultados arribados y las estrategias empleadas por los docentes han sido tan variados como la diversidad de contextos analiza-

dos y descriptos a lo largo de este trabajo. Los docentes muchas veces ponen a prueba su intuición para adaptar los materiales trabajados en un aula con cierta tecnología a otra con tecnología diferente. Sin embargo, en ocasiones no se logra el resultado esperado y en otras se desemboca en adversidades. La innovación en el aula es bienvenida siempre y cuando no se pongan en riesgo los factores que promueven el aprendizaje. Es decir, no por hacer uso de la tecnología disponible deben perjudicarse la comprensión o la construcción de los conocimientos. Por ejemplo, una imagen impresa puede no verse correctamente al proyectarla en una pantalla gigante o los textos digitales quedan muy pequeños al ser impresos e imposibles de leer.

Al respecto, Salinas (2004) sostiene que las instituciones

deben promover experiencias innovadoras en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, apoyándose en las TIC y haciendo énfasis en la docencia, en los cambios de estrategias didácticas de los profesores y en los sistemas de comunicación y distribución de los materiales de aprendizaje; es decir, en los procesos de innovación docente apoyada en las TIC.

Además, el autor destaca el rol del personal docente, que debe adaptarse a un ambiente con diferentes TIC:

El profesor deja de ser fuente de todo conocimiento y pasa a actuar como guía de los alumnos, facilitándoles el uso de los recursos y las herramientas que necesitan para explorar y elaborar nuevos conocimientos y destrezas; pasa a actuar como gestor de la pléyade de recursos de aprendizaje y a acentuar su papel de orientador y mediador.

El enfoque hacia la enseñanza pasa a centrarse en el estudiante como principal actor del proceso, mientras el docente es experto en contenidos, promueve el crecimiento personal y facilita el aprendizaje. Como sostiene Rosenthal (2011), la clave del uso exitoso de la tecnología en la enseñanza de una lengua no radica en el hardware ni en el software sino en el “humanware”, la capacidad humana de los docentes de planificar, diseñar e implementar actividades educativas efectivas. El autor agrega que el aprendizaje de una lengua es un acto de creatividad, imaginación, exploración, expresión, construcción y profunda colaboración social y cultural, donde las tecnologías deberían utilizarse para optimizar este acto en vez de automatizarlo.

Finalmente, se puede acordar con Salinas (2004), para quien

El éxito o fracaso de las innovaciones educativas depende, en gran parte, de la forma en la que los diferentes actores educativos interpretan, redefinen, filtran y dan forma a los cambios propuestos. Las innovaciones en educación tienen ante sí como principal reto los procesos de adopción por parte de las personas, los grupos y las instituciones tanto de las cosas materiales y la información como de los cambios en actitudes, prácticas y valores.

Conclusión

En este trabajo se ha reflexionado en las estrategias docentes empleadas para impartir las clases en aulas con diferentes características en cuanto a la disponibilidad de tecnologías de la información y la comunicación, es decir, con acceso o instalación de distintos dispositivos, como computadoras, cañones y pantallas gigantes, con o sin acceso a internet.

Se ha observado que si bien las TIC no son “la solución” para la enseñanza de una lengua, cuando se utilizan apropiadamente proveen los medios para reformular tanto el contenido como los procesos de enseñanza. El adecuado uso de las TIC en cualquiera de los contextos áulicos descriptos permite una mejor integración del lenguaje, el contenido y la cultura, al proveer a los estudiantes oportunidades de aprendizaje colaborativo y personal autónomo así como la posibilidad de involucrarse en comunicación e investigación *online*, lo que conduce al logro de objetivos académicos y profesionales.

Por consiguiente, contar con una institución que esté abierta a la implementación de TIC, con docentes que se capaciten en el uso de éstas y se adapten a cada entorno en el que dictan sus clases, y estudiantes que estén dispuestos a crecer y formarse en diversos contextos y pongan lo mejor de sí para llevar adelante su proceso de aprendizaje, representaría la base del éxito educativo de nuestras universidades.

Referencias bibliográficas

- Rosenthal, J (2011). “Handbook of Undergraduate Second Language Education” England: Routledge Chapter 14.
- Salinas, J. (2004). “Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria” Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento, Vol.1 n°1 FUOC Disponible en: <http://journals.uoc.edu/index.php/rusc/>
- Salinas, J. (2009). Nuevas modalidades de formación: entre los entornos virtuales institucionales y los personales de aprendizaje. *Estrategias de innovación en la formación para el trabajo*. Madrid: Torrepointa Ediciones.
- Zapata-Ros, M. (2013). “Teorías y modelos sobre el aprendizaje en entornos conectados y ubicuos. Bases para un nuevo modelo teórico a partir de una visión crítica del conectivismo” Disponible en: http://eprints.rclis.org/17463/1/bases_teoricas.pdf

Leer en lengua extranjera cuando no se puede ver. El poder de la tecnología

María Rosa Mariani

Universidad Nacional de Quilmes

mariarmariani@gmail.com

Palabras clave: tecnología, inclusión, leer, lengua extranjera.

Introducción

Desde fines de los años 90, el “Acuerdo marco para la educación especial” Serie A, N° 19 establece a nivel federal el marco normativo para la atención de necesidades educativas especiales. En consonancia con la agenda internacional, determina que “las instituciones de educación común deberán admitir alumnos con diferentes necesidades educativas especiales, agrupándolos con flexibilidad de acuerdo con sus competencias curriculares”, con lo cual instala el tema de la integración.

Plantea la necesidad de elaborar adecuaciones curriculares sobre la base del Diseño Curricular (DC) común para propiciar la inclusión de aquellas personas que requieren ayudas o recursos que no están habitualmente disponibles en su contexto educativo, para posibilitarles el

proceso de construcción de las experiencias de aprendizaje establecidas en el DC. Poco se ha avanzado a nivel jurisdiccional en adecuaciones que garanticen superar todo tipo de exclusión, por lo que la decisión queda a criterio de los diferentes Proyectos Educativos Institucionales.

Como tampoco se ha atendido a una formación de docentes que pueda atender a la diversidad desde la escuela común, la selección de las experiencias equivalentes que favorezcan el aprendizaje significativo y la calidad educativa se fue confundiendo con la necesidad de construir y utilizar criterios e instrumentos flexibles para la evaluación y la promoción de los alumnos entre años y niveles, a veces perdiendo de vista la atención a la diversidad con equidad y calidad.

Contempla también la educación permanente, al establecer que la educación especial

tenderá a facilitar los apoyos y servicios necesarios para que las personas con necesidades educativas especiales puedan continuar sus procesos formativos a lo largo de toda su vida, permitiéndoles actualizar sus conocimientos y competencias, para una adecuada inserción laboral y social.

Llegan entonces a la Universidad, que derribando barreras arquitectónicas hoy ofrece plena accesibilidad en todos los espacios. Garantizar la inclusión, que según Dyson *denota una serie de amplios principios de justicia social, equidad educativa y respuesta escolar*, presupone la capacidad para educar adecuadamente a los y lograr aprendizajes exitosos. En tal sentido, desde 2009, la Comisión de Discapacidad de la UNQ brinda asistencia técnico pedagógica a efectos de posibilitar la plena inclusión física, auditiva, visual o intelectual. Pero los docentes no fuimos formados para la educación inclusiva, que la UNESCO defi-

ne como el “proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes”, para poder dar esas respuestas garantizando equidad con calidad.

El presente trabajo intenta narrar una experiencia realizada junto a un alumno con discapacidad visual que cursa la Diplomatura en Ciencias Sociales, y describir los procesos seguidos en la selección de contenidos y materiales, la adecuación de estrategias y los recursos tecnológicos utilizados, imprescindibles para facilitar el aprendizaje y dar cumplimiento a las prescripciones curriculares, al tiempo de atender a las necesidades académicas del estudiante.

El caso de Omar

Omar, con 54 años de edad, es no vidente desde hace diez años y concluyó su secundaria hace cuatro años en una escuela de adultos donde, según sus dichos, la propuesta didáctica en inglés se limitaba a la presentación en el pizarrón de los números, los días de la semana, o los meses y las horas. Un alumno leía los contenidos en voz alta para que luego se verbalizaran en español, cosa que Omar debía memorizar; y cuando se trascendía el nivel palabra, con similar procedimiento se trabajaba la oración, sin que podamos saber a ciencia cierta si las estrategias de intervención utilizadas respondían al Proyecto Curricular Institucional o a adecuaciones curriculares propuestas para atender a sus necesidades educativas especiales (NEE).

Surge entonces la necesidad de diseñar una propuesta que lo lleve a desarrollar las competencias requeridas para la aprobación del Nivel de Suficiencia en la Diplomatura, centrado en la comprensión lectora en lengua inglesa.

Los materiales

La lectura en braille surge entonces como alternativa. Con acceso a los recursos para convertir los textos, esta opción hubiera resultado muy práctica para el docente. Aun con mayores tiempos para la preparación de cada clase por la necesidad de remitir el material a la ONG para su impresión, esta opción hubiera ofrecido la posibilidad de utilizar los mismos materiales y estrategias de intervención didáctica que se utilizan con el resto del curso y trabajar desde la construcción social del conocimiento. Por otra parte, le hubiera facilitado el acceso al contenido y a la lengua, ya que Omar alguna vez vio, y puede reconocer los elementos paratextuales. Afortunadamente, este recurso no fue aceptado por el alumno, que manifestó haber perdido el tacto desde que utiliza el lector de pantalla en su computadora, ya que son muy pocas las bibliotecas en braille en el Conurbano, y muchos menos los materiales de lectura para universitarios y en lengua inglesa para universitarios. Demandante para el docente, y de poco valor instrumental para el alumno.

Descartada la lectura en braille, surge la posibilidad de trabajar en la Escucha, que es el recurso que utiliza en las demás materias. Los textos orales auténticos, noticias y entrevistas radiales o televisivas, debates, conferencias, etc.; que en algún momento constituirán una fuente de información para Omar, estudiante de Ciencias de la Comunicación, fueron descartados por su complejidad y la necesidad de un trabajo totalmente diferenciado, que no posibilitaba la integración al resto del grupo.

Surge como alternativa trabajar con Audiolibros, opción que debió descartarse por no coincidir con la propuesta de lectura del texto académico oportunamente establecida para el área. Los materiales disponibles en las Escuelas Especiales de la zona incluyen materiales en

inglés, fundamentalmente centrados en la Escuela Primaria, mientras que desde los Profesorados de Inglés se puede acceder solamente a los clásicos de la Literatura Inglesa.

Con la mirada puesta en la integración, se optó por trabajar con los mismos materiales que se utilizan con el resto del grupo (sitios web, texto enciclopédico, capítulos de libros, noticias periodísticas, artículos científicos), pero verbalizados.

Los recursos

En los últimos años la tecnología ha permitido convertir textos digitales a grabaciones sonoras a partir de la utilización de la síntesis de voz digital, con lo que ya no es necesario esperar a que un voluntario grabe el libro en audio y se edite para su correcta lectura.

La Comisión de Discapacidad ofrece a docentes y alumnos la posibilidad de digitalizar con Optical Character Recognition (OCR) todo texto que se incluya en la bibliografía para que el alumno lo pueda escuchar desde el lector de pantalla que le ofrece JAWS; este programa permite aumentar hasta 16 veces el tamaño de las letras de la pantalla, convertir en braille para la posterior impresión, y transformar en sonido la información de los sistemas operativos y las aplicaciones.

Pero la presencia del alumno ya sentado en el aula no permitía dilaciones, por lo que desde el pragmatismo americano se comenzó a construir y a aprender para y con él. Una prolongada recorrida por la web permitió identificar un gran número de sitios que convierten texto a voz y permiten guardar en formato mp3. Descartados los que eran pagos, los que ofrecían cinco conversiones gratuitas y aquellos en que las voces eran demasiado metálicas y monótonas, se optó por

Text To Speech (<http://www.fromtexttospeech.com/>), que permite seleccionar dos variedades de inglés (americano y británico) con diferentes voces masculinas y femeninas, y diferentes ritmos de lectura.

Nuevamente, la fortuna acompañó la decisión, ya que JAWS –una maravillosa herramienta que se encarga de leer la página haciendo referencia a títulos, contenidos, listas, tablas, e incluso la descripción de imágenes y gráficos– instalado en un equipo que disponga de tarjeta de sonido lee todos los textos con el mismo idioma porque las voces digitales dependen de un motor de síntesis de voz. Los sistemas operativos pertenecientes a la familia Microsoft Windows traen incorporado un motor de voz. Cuando están configurados en español traen la voz de Isabel y para inglés, la voz de Mike, que leerán en su idioma sin respetar el idioma del texto. Si bien existen librerías conocidas como SAPI (Speech Application Program Interface), que posibilitan el uso de diferentes motores de voz, no siempre son de carácter gratuito, y además requieren de una versión actualizada de JAWS, que le permita al usuario el cambio de idioma en función del texto.

Intervención didáctica

Para la primera clase, por desconocer JAWS, se utilizaron dos diferentes sitios para la conversión a audio en español para las consignas y en inglés para el texto seleccionado: un artículo de Wikipedia sobre el atentado en la AMIA que se estaba utilizando con el resto del curso, subdividido en varias secciones que se editaron y compilaron en un solo archivo de audio para evitar la ejecución de más de un comando para cada tarea.

Esta experiencia, que para el alumno significó solamente comenzar a perder el temor al texto oral, fue para el docente el inicio de la

construcción de una Didáctica para Omar, un aprendizaje que habrá de continuar con cada nuevo caso. El tiempo utilizado en la compilación, más que inútil fue un obstáculo, ya que lo obligaba a retroceder constantemente, con la dificultad para encontrar lo que necesitaba en cada momento. Los elementos que suelen facilitar la comprensión en el resto del alumnado, cifras, acrónimos, organización textual, etc., resultaron ser trabas en el procesamiento del texto, por ejemplo los años, número de víctimas.

A partir de la orientación recibida del estudiante se presentaron por separado los textos para cada tarea, eligiendo voces que no sonaran demasiado metálicas, y se utilizó Word para las consignas en español que Isabel le leía en voz alta. El trabajo con los números y su posterior aplicación en la lectura de perfiles de varios países tomados de la BBC requirió del trabajo de las letras para abreviaturas, como la de “kilómetro cuadrado”, y siglas, y permitió comenzar con el reconocimiento de cognados en la oralidad e iniciar la inferencia de significados.

A pesar de repetir el audio tres veces en el mismo archivo para evitar el retroceso de la reproducción, su trabajo en la identificación del desarrollo temático en la contratapa de un libro requirió no solo de comprensión sino también de memoria para completar las tareas en el documento de Word. La corrección grupal, a veces en simultáneo, o como preparación del trabajo de texto, resultó de utilidad para la integración con el grupo y generó confianza. Tanta, como para que se animara a preguntar: “¿Qué son las viñetas?”, que JAWS anunciaba en las consignas de trabajo correspondientes a la biodata del autor.

Una construcción grupal en la que, con los mismos textos y tareas diferenciadas, surgen alternativas superadoras, que alientan a seguir explorando. Por ejemplo, utilizar programas como Neobook, que per-

miten incluir en el mismo archivo ejecutable las consignas de trabajo en español y el mp3 del audio en inglés, y así evitar la necesidad de pasar de un programa a otro.

Referencias

- Dyson, A. (2001) *Special Needs in the twenty-first century: where we've been and where we're going*. British Journal of Special Education, Vol. 28, no 1, pp.24-29.
- Serie A, N° 19 - Acuerdo Marco para la Educación Especial - Diciembre, 1998

Referencias bibliográficas

- Barton, ed. (2001). *Disability, politics and the struggle for change*. London: David Fulton Publishers.
- Barton, L. (2003). *Inclusive education and teacher education - A basis for hope or a discourse of delusion*. London: Institute of Education, University of London.
- Kalambouka A, Farrell P, Dyson A, Kaplan I (2005). *The impact of population inclusivity in schools on student outcomes*. In: Research Evidence in Education Library. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.
- Saba, Farhad (2003). *Distance Education Theory, Methodology, and Epistemology: A Pragmatic Paradigm*. En: Handbook of Distance Education. Mahwah, New Jersey London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Serie A, N° 19 - "Acuerdo marco para la Educación Especial". Diciembre, 1998 <http://www.fromtexttospeech.com/>

Literatura, cultura e identidad

| 4.1 |

La identidad en dos autores políglotas: un estudio de casos

Estela Klett

Universidad de Buenos Aires

eklett@filo.uba.ar

Palabras clave: identidad, lengua materna, lengua extranjera, Alexakis, Djebar.

Introducción

En este trabajo proponemos una reflexión sobre lenguas e identidad cuando varios idiomas conviven en los individuos. Se analiza el comportamiento de los aprendientes en la interfaz de la lengua fuente y meta, así como en la confluencia de la identidad primaria y ajena. Entendemos la interfaz como un espacio de contacto donde deberían desarrollarse intercambios enriquecedores entre lenguas-culturas diferentes. Todos los sujetos no reaccionan de igual manera ante el estremecimiento profundo que una lengua extranjera (LE) provoca en su subjetividad. La nueva lengua, ese cuerpo *extraño* y *extranjero*, viene

a cuestionar nuestra relación con nuestra primera lengua y, en consecuencia, sacude nuestra identidad. Ilustraremos nuestro trabajo con los relatos de dos novelistas políglotas: el griego Alexakis y la argelina Djebbar.

Las lenguas y la interfaz sonora

Sabido es que el lenguaje es mucho más que un instrumento de comunicación: es el espejo de nuestra identidad. Así, nuestra manera de decir nos singulariza, nos permite definirnos en el seno de un grupo, en connivencia con personas con las cuales tenemos suficientes puntos en común para sentirnos similares (identidad viene del latín *idem*). Al mismo tiempo, nuestro acento nos lleva a diferenciarnos de otros afianzando la afirmación identitaria (Boula de Mareüil, 2010). Los grupos humanos se amalgaman por las inflexiones de voz y el acento. Una pronunciación y cadencia determinada lleva a los sujetos a tomar conciencia de su comunidad de pertenencia al establecerse solidaridades o rechazos. El acento constituye un indicador visible del grupo y del territorio que reivindicamos.

Ahora bien, ¿qué sucede cuando nos adentramos en el universo de un nuevo idioma? Para expresarnos en una lengua ajena no basta con poseer un léxico variado y estructurar correctamente las oraciones. Necesitamos asimismo una conducta de escucha que nos ayude a alcanzar una pronunciación aceptable. Este proceso supone incorporar elementos fonológicos diferentes y hechos prosódicos ignorados, pues el paisaje sonoro de todo idioma está fuertemente marcado por un ritmo y una entonación propios. Bertochini y Costanzo (2015, p. 28) señalan: “La adquisición del sistema fonológico de una lengua extranjera puede ser también causa de crisis identitarias bastantes profun-

das”. Según Revuz (1998, p. 217), para algunos “tratar de pronunciar la ‘r’ francesa, la ‘j’ española, el sonido de la ‘th’ del inglés, es proporcionarle al aparato fonador una libertad olvidada, explorar los movimientos de contracción, relajamiento, apertura, cierre, vibración, que producen, al mismo tiempo que los sonidos, muchas sensaciones sorprendentes a nivel de esa región bucal, tan importante en el cuerpo erógeno”. No olvidemos que la boca fue nuestro primer órgano de exploración. El nuevo trabajo de movimientos bucales parecería poco natural. Muchos lo conjuran por medio de risas explosivas, otros se bloquean ante esa profusión de sonidos y movimientos vividos como una amenaza asfixiante. Tanto desde el punto afectivo como cognitivo se trata de operaciones que exigen mucho del aprendiente y pueden desestabilizarlo en lo identitario.

Las lenguas y la interfaz identitaria

En el aprendiente, la pérdida de anclajes sonoros se acompaña generalmente de otras vicisitudes. Estar en la interfaz de dos identidades supone una permeabilidad progresiva a los aportes de la lengua-cultura nueva y a los cambios que provocará en nosotros. Se ha observado que, en medio homóglota, la motivación para el aprendizaje de la LE está estrechamente ligada al grado variable de deseo del sujeto de identificarse con la comunidad lingüística de la lengua meta. El anhelo de ser aceptado es un motor que lleva al aprendiente a aumentar el contacto con la LE acrecentando el buen uso de estrategias sociales. Nos referimos a aquellas relacionadas con la búsqueda de oportunidades para practicar la lengua, el pedido de corrección a interlocutores más competentes así como el interés dado a la cultura extranjera. Estas actitudes integrativas adoptadas en el encuentro identitario

favorecen las adquisiciones lingüísticas y aumentan la competencia general del sujeto.

En las antípodas de lo que hemos descrito se encuentran otros individuos, que rechazan todo tipo de influencias de la LE, sean lingüísticas, identitarias o culturales. En su mundo de representaciones, el aprendizaje se asemejaría a un dispositivo que los resguarda de las adversidades generadas por lo que es distinto. Sin embargo, sabido es que tal tipo de camino sin tropiezos ni diferencias no existe. Van Deth (1981, p. 63) observa: “El aprendiente puede, por etnocentrismo y, muy a menudo, por el efecto de una angustia comparable a la agorafobia, oponerse, conscientemente o no, a cualquier modificación de su identidad”. Es de imaginar que esta actitud de negación perturbará tanto el aprendizaje de la LE como el desarrollo personal.

La construcción identitaria en Alexakis

Vassilis Alexakis, nacido en Grecia en 1943, se radicó en Francia en 1968 cuando su país natal vivía una dictadura. Su obra comparte rasgos de las dos culturas. En cuanto a las lenguas de su obra, Alexakis tuvo un período francés con las tres primeras novelas en esta lengua y luego un giro al griego, con *Talgo*, “donde demuestro que mi manera de escribir es la misma al pasar de una lengua a otra, que no traiciono ninguna de las dos lenguas y que ninguna de ellas me traiciona”¹⁰ (Alexakis, 2007, p. 18). Las lenguas ocupan un lugar central en las novelas del autor, pues le permiten analizar su propio bilingüismo y encontrar un equilibrio. Basta recordar algunos títulos: *La lengua materna*, *Las palabras extranjeras* y *La primera palabra*. Es de destacar que,

¹⁰Nuestra traducción en el caso de autores extranjeros.

a diferencia de lo que sucede con otros escritores francófonos provenientes de la inmigración, la adopción del francés no es el fruto de una imposición o necesidad. Dialoga con felicidad en dos lenguas y ha escrito la casi totalidad de sus obras en griego y francés. Para Alexakis, la escritura bilingüe encarna la identidad amplia y multiforme que reivindica y le ayuda a suprimir las barreras entre lenguas y culturas. “Al volcarme a otra lengua, veo más claramente mis debilidades, las corrijo, lo que explica que prefiera ser leído en traducción más que en la lengua original” (Alexakis, 2003, p. 12).

El autor es un verdadero mediador lingüístico y cultural que se afianza haciendo sus traducciones. Al construir su universo ficcional, estudia los lazos entre las dos lenguas. Hay a menudo negociaciones entre el griego y el francés así como un ir y venir incesante del uno al otro. En la lógica de su reivindicación de una doble cultura, señala:

La identidad francesa es producto de un diálogo con el mundo que comenzó hace mucho... Los lazos que construí con este país cuando era joven se deben en gran parte a los extranjeros o al menos a franceses de origen extranjero: Van Gogh, Salvador Dalí, Beckett o Ionesco (Alexakis, 2007, p. 18).

La construcción identitaria en Djebbar

En otros casos, el choque de identidades se percibe como un ataque a la libertad de la persona. El colonizado, mapuche, senegalés o portorriqueño percibe la lengua del *otro* como uno de los elementos de su sujeción. Los relatos de la novelista Assia Djebbar muestran esta realidad al desnudo. Esta argelina ha abandonado la lengua berebere y adoptado el francés. Estudió primeramente en una escuela coránica. Luego aprendió griego, latín e inglés. La emancipación de la mujer,

la historia de Argelia y la identidad son los temas recurrentes de su obra. Los aborda con contundencia conforme a su seudónimo, *djebar*, que significa *intransigencia* en árabe. Los sentimientos de la autora con respecto a la lengua como el país de adopción y la influencia en su identidad árabe son contradictorios. Algunos relatos de Djebbar son reveladores de su malestar con respecto al mundo adoptado. En su texto *L'Amour, la fantasia* dice: “El francés es para mí una lengua madrastra. ¿Cuál es mi lengua madre desaparecida, que me abandonó en la calle y se marchó?”. El extracto del cuento *Les yeux de la langue* (2009) traduce el dolor de la escritora con referencia a la tierra y lengua dejadas.

Negociás siempre con tu país, pero mal. Se quiere dejarlo y no dejarlo, olvidarlo y no olvidarlo, maldecirlo y celebrarlo... Le das la espalda, vas lo más lejos posible, eso te hace daño, un desgarrar que no termina nunca... (...) y allí... allí ojos inmensos, ojos profundos con mirada inmóvil te empujan por la espalda, se abren y se agrandan en tu espalda, si, y es para mirar aún ese país y su drama...

En el mismo texto, hablando de un personaje dice

su lengua, la bella lengua árabe, la lugha [‘lengua’ en swahili] se desgarraba en su boca, se deshilaba, hasta se agujereaba y esto, se supone, ¡por los golpes de las espuelas del francés! (...) Un cuchillo invisible en el cuello cuya hoja, en lo profundo de su garganta, parecía retorcerse...

La metáfora que ilustra la ruptura del tramado lingüístico está hilada y sigue un fuerte crescendo. El tejido deteriorado y destrozado evidencia que poco queda de la lengua árabe y que el depredador es el idioma de adopción. El sufrimiento es enorme y la violencia de lo ajeno se materializa en las espuelas que hieren y en el cuchillo que cala hondo.

Sin embargo, la autora reconoce que el francés aunque le cortó sus raíces arabo-bereberes la liberó en un momento en que en su país el futuro de las niñas era la reclusión y el analfabetismo. Azzouz (2004, p. 4) señala que la lengua aprendida por Djebbar “tiene el poder de romper los muros del encierro y refleja la lucha de las mujeres (...). Por esta razón, la lengua *del otro* se convierte en espacio de alienación y libertad, un espacio para *decir*”. Las historias de las mujeres argelinas reducidas al silencio cobran cuerpo gracias al idioma francés. Dice Assouz (op. y loc. cit.): “¡Qué extraño destino el de la lengua francesa, lengua de la conquista, la colonización y la muerte, que se transformó en una lengua liberadora, en una lengua vengadora de los muertos olvidados en la cruel conquista!”. Comparada a una espina o un dardo, la lengua del otro exige que la narradora se sumerja cual espeleóloga en los antros de la memoria y el pasado. Acurrucada y balanceándose como en la época de las escuelas coránicas, la protagonista aspira a “escrutar la roca, hundirme en las sombras para dejar que los susurros inmemoriales puedan ascender, geología sanguinolenta”. Un vez más el dolor lacerante materializado en la metáfora de la sangre.

Conclusión

A lo largo de este trabajo hemos observado algunos problemas inherentes al contacto de lenguas y, en especial, cuando la interfaz es la identitaria. Este encuentro es a veces conflictivo pues combina entidades antinómicas: el acercamiento de identidad primaria (nuestra filiación genética, social, grupal, cultural) y aquella que se establece por intermedio de la LE. Para unos hay enriquecimiento y liberación, como es el caso de Alexakis y, para otros, estremecimiento, angustia y sensación de traición, como sucede con Djebbar, al menos parcial-

mente. Sin embargo, la interfaz identitaria debería ayudarnos a ver que la diferencia no es una amenaza, y que la confrontación le permite al sujeto re-construir su identidad. En definitiva, es la mirada del otro sobre mi manera de ser lo que asegura mi existencia identitaria. Las representaciones sobre nosotros se modifican durante nuestra existencia según las experiencias vividas. Por eso, nuestra identidad también se moldea en la medida que establecemos asociaciones con lo ajeno y que algunas huellas del otro encuentran cabida en nosotros. Parecería difícil imaginar el aprendizaje de una LE sin el reconocimiento de estas saludables identificaciones.

Referencias bibliográficas

- Alexakis, V. (2003). *Les mots étrangers*. París: Gallimard.
- Alexakis, V. (2007). “La Grèce en héritage, entretien avec Thierry Guichard”. *La Matricule des anges*, N° 85, juillet-août 2007, pp.18-23.
- Azzouz, E. (2004). “Plurilingue et multi-identités chez les écrivaines algériennes d’expression française”. Actes du colloque estudiantin *L’entre-deux* tenu à l’Université de Toronto les 16 et 17 avril 2004. <http://www.chass.utoronto.ca/french/SESDEF/entredeux/Index.htm> [consulta: 19/03/2015].
- Boula de Mareüil, P. (2010). *D’où viennent les accents régionaux*. Paris: Le Pommier.
- Bertocchini, P. & Constanzo, E. (2015). “La notion de phonétique”, *Le français dans le monde* 397, 28-29.
- Djebar, A.(1985). *L’Amour, la fantasia*. Paris: J. C. Lattès.
- Revuz, C. (1998). “La lingua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio”. En: I. Segnorini (comp.), *Lingua (gem) e Identidade*. Campinas: Mercado de Letras, 213-230.
- Van Deth, J.-P. (1981). “Langue et identité culturelle”. *Dialogues et Cultures* N° 22, 61-67.

Tino Villanueva. El camino hacia el empoderamiento identitario

Cecilia Saleme

Universidad Nacional de Tucumán

saleme.cecilia@gmail.com

Palabras clave: identificaciones chicanas, empoderamiento, Tino Villanueva, estrategias de resistencia.

Introducción

En Estados Unidos, la escuela pública inculca la formación de la alteridad del inmigrante, o de sus descendientes, como una representación cultural de diferencia y de inferioridad social. Los mexicano-americanos en general, y los chicanos en particular, recorren este proceso escabroso de re-aprendizaje identitario con muchos conflictos y dificultades. Los sujetos sociales que eligen el camino de las letras como estrategia de resistencia a -y de abrogación de- los cánones impuestos sirven de ejemplo y colaboran con otros sujetos e impulsan procesos políticos de cambio.

Como escritor, el rol de Tino Villanueva (1941 -), ensayista, poeta, docente y artista militante en el renacimiento literario chicano, ha

sido el de poner de manifiesto la realidad del barrio como sinécdoque de la comunidad chicana, con la intención de lograr que miembros y no miembros de La Raza la conocieran y construyeran identificaciones significativas, desde dentro y desde afuera.

Tino Villanueva: escritor y militante

En una entrevista publicada en 1983, Villanueva define su aporte al renacimiento literario y cultural chicano, en el que volcó

[...] lo que yo sé mejor; lo que yo he vivido y lo que sigo viviendo para que todos, inclusive mi raza, me conozcan, y así llegar todos a un conocimiento/entendimiento en espíritu de fraternidad, de carnalismo, como nos gusta decir (Bruce-Novoa, 1983, p. 259).

Villanueva tuvo una infancia marcada por las privaciones en el hogar y la marginalidad en la escuela. En la universidad estudió inglés y español, y luego se doctoró en literatura en la Universidad de Boston. Su vida universitaria fue de militancia política, de defensa de los derechos de las minorías y de los trabajadores chicanos.

La riqueza de la poesía de Villanueva radica en los múltiples tópicos que recorre y las diferentes estrategias constructivas que despliega. Explora planteos universales como el amor, la muerte, el tiempo y la belleza con la misma fuerza estética con la que aborda lo político y lo social, la opresión y la discriminación. Como los de otros poetas chicanos, sus poemas de realismo social interpelan, denuncian y subvierten el sistema de creencias del discurso dominante angloamericano.

Villanueva define la literatura chicana como “una literatura ‘en el tiempo’ y confrontativa. Y a veces revolucionaria cuando anima cierta

(nuestra) causa” (Bruce-Novoa, 1983, p. 262). Comprometido con la historia de su comunidad cultural, sus poemas hablan de pérdida y quiebre, de memoria y retrospectión existencial. Su propia historia y experiencia familiar, escolar y social lo han marcado y moldean su perspectiva de lucha como escritor.

Villanueva se resiste a los rótulos fijos y esencialistas que buscan definirlo como mexicano o estadounidense, porque participa de dos culturas, y se expresa jugando creativamente en dos lenguas. Como heredero de un legado bicultural y bilingüe se desenvuelve con igual naturalidad en castellano, el idioma de su infancia y de la especialidad de sus estudios superiores, como en inglés, la lengua de su educación formal primaria y secundaria. Este posicionamiento bilateral le ha permitido explorar y apreciar las literaturas angloamericana e hispana (tanto española como latinoamericana) que, a su vez, lo motivaron a buscar y conquistar una voz propia. En sus producciones poéticas utiliza ambas lenguas alternativamente y en combinación, en lo que él define como “una estética no solo viable sino lingüísticamente en-vigorizante” (Bruce-Novoa, 1983, p. 263).

Sus poemas representan el discurso políglota, el conflicto lingüístico cotidiano, la contestación a la lógica y la semántica hegemónicas. En este sentido, sus textos son heteroglósicos, porque “aún el verso esencialmente monolingüe se lee en el marco mayor de una poética multilingüe” (Arteaga, 1997, p. 70).

Su primer poemario, *Hay Otra Voz Poems* (primera edición 1972), realiza el gesto poético y político de establecer una voz diferente y diferenciada desde el título mismo de la colección. Las tres palabras en español transmiten alteridad, novedad, diferencia, que, al yuxtaponerse al término en inglés *poems*, indican la transgresión al canon

literario angloamericano monolingüe. La intención del poeta fue –y sigue siendo– escribir con una nueva estética y transmitir una nueva voz atravesada por el inglés estándar, el español estándar y una forma híbrida y mestizada de ambas lenguas, caracterizada por la alternancia de ambos códigos lingüísticos.

Su segunda colección, *Shaking Off the Dark*, publicada por Arte Público Press en 1984, explora de manera ecléctica y experimental diferentes formas poéticas, como el haiku o el tanka, además de responder a otras formas artísticas, como el ékfrasis (“Ante el cuadro de Picasso *Les Plastrons*, 1901”).

El poemario incluye poemas de corte socio-político y existencial en la sección titulada “*History I must wake to*”. Se destaca “*Speak Up, Chicano, Speak Up*”, que fue escrito en el fragor de las luchas por los derechos de las minorías chicanas de mediados de 1970. El poema denuncia las injusticias y la discriminación en el ámbito laboral, a la vez que incita a los trabajadores chicanos a hablar, a hacer escuchar su voz tanto en inglés (“*No voice is louder than your own*”), como en español (“Diles que después de tanto tiempo / exiges un aumento de salario”) y en la lengua del pachuco (“¡No te dejes, ese! / Anda y cántales por más feria. Que te paguen / de aquélla por tu jale, carnal”). También se dirige a los estudiantes universitarios animándolos a participar en clase, a responder con sus palabras, desde su perspectiva, a hacer escuchar su voz (“[...] *tell it the best you can / Make yourself visible*”).

El poema finaliza con un verso que reitera, de manera especular, con una doble intencionalidad y fuerza perlocutiva, los términos que semantizan su lucha: la libertad y la acción. La invitación a ser libre (*free*) adopta la forma de una plegaria, “*I am free to act, but I must act to be free,*” y subraya la voluntad existencial, a la vez que mueve a la

acción con el fin de cambiar la autorrepresentación disminuida y los estereotipos negativos impuestos.

Crónica de mis años peores (publicado por primera vez en español en 1987) explora las potencialidades del uso dinámico de la memoria. La memoria “se vuelve un mecanismo útil para volver en el tiempo para recuperar una historia que de otro modo se perdería –una historia personal o comunitaria, sin importar cuán deslucida o perturbadora haya sido esa historia” (Villanueva, 2010, p. 176).

A través de los poemas en esta colección, Villanueva repasa su infancia y adolescencia como una metonimia de la experiencia chicana de las décadas de 1940 y 1950. Los títulos semantizan este recorrido existencial, identitario y hasta lingüístico, de revelación y subversión: “Clase de historia”, “Empezando a saber”, “El mandado”, “Entre actos de ira”, “La aventuranza de la sedición”, “Unción de palabras” y “Convocación de palabras”, entre otros.

Todos los poemas evidencian la capacidad del poeta de involucrarse subjetivamente en su relato, al tiempo de que se ocupa de tomar la distancia necesaria para no excederse en la expresión de amargura y resentimiento improductivos. En este sentido, se ubica en un espacio liminal, en un *in-between*, posicionándose simultáneamente como sujeto observador y objeto de observación y creación lírica, manteniendo un delicado equilibrio en su perspectiva. A lo largo del poemario, la función de la lengua inglesa se vuelve dicotómica: mientras su dominio por parte del poder hegemónico se ha utilizado como herramienta de opresión, su utilización por parte del subalterno la convierte en un instrumento de liberación y herramienta de autovaloración.

Scene from the Movie GIANT se publicó por primera vez en 1993 y, al año siguiente, obtuvo el prestigioso *American Book Award for Poetry*. Se trata de una colección de 21 poemas que establece una relación de intertextualidad ekfrástica con la película *Giant*, de 1956, dirigida por George Stevens y protagonizada por Elizabeth Taylor, Rock Hudson, James Dean y Dennis Hopper. En el film, la discriminación contra los mexicano-americanos entre 1920 y 1950 se desarrolla de manera memorable. Cerca del final, se representa una escena en un aislado café-comedor sobre una carretera de Texas, donde un cantinero se niega a atender a una familia chicana por su fisonomía, porque se ven diferentes. La escena, que termina con una sangrienta pelea, impactó en la sensibilidad del poeta cuando la vio por primera vez, de adolescente, en el cine de su ciudad natal, San Marcos. Es esta escena la que años después habría de inspirarlo para escribir esta ékfrasis lírica, verdadero testimonio poetizado y diálogo artístico.

La intención de Villanueva fue la de darle voz al muchacho que se identificó con los personajes alienados y discriminados de la película, pero que no podía expresarse, perturbado por la escena demasiado parecida a sus circunstancias en la vida real, signada por la exclusión y el descrédito. Según el poeta, la reflexión retrospectiva sobre los significados del film le permitió

...rescatar a ese muchacho y darle, por fin, una voz, la de un escritor adulto quien ahora puede hablar en voz alta y responder al deconstruir la escena del café y condenar moralmente a aquella realidad social segregada de su pasado en Texas (Villanueva, 2010, p. 178).

La colección bilingüe de diez poemas *Primera causa / First Cause*, publicada en 1999, recorre el proceso de la escritura y explora los ve-

ricuetos de la memoria. El poema más emblemático de este proceso es, según nuestra perspectiva, “Más la voz que el tiempo”. En clave autorreferencial, la persona del poeta expresa la fisicalidad, hasta el dolor, del proceso escriturario de poner pensamiento, sensación y recuerdos en palabras, seleccionar un instrumento para escribir y lograr plasmar satisfactoriamente el texto sobre el papel.

Quería escribir y me dolía.

[...]

¿Cómo decirlo exactamente, cómo trazarlo
con bolígrafo o a lápiz?

Lento es rememorar en claro,
recorrer las sombras del recuerdo –
allí también está la vida.

Villanueva reconoce que puede escribir y reescribir un poema, una línea, una palabra muchas veces (“cincuenta, ochenta, cien, hasta ciento cincuenta” -Villanueva, 2010, p. 177-) hasta lograr que el producto lírico se vea, se lea, y se escuche bien. De esta manera pone de manifiesto su condición de artista comprometido no solo con una causa social y política, sino con su arte y sus lectores.

Su posicionamiento intermedio, entre y dentro de dos lenguas y dos culturas, le ha permitido desarrollar lo que él mismo denomina *bisensibilismo*: una sensibilidad capaz de apreciar y comprender los significados producidos en dos esferas semióticas diferentes. Su experiencia como escritor bilingüe le causó dificultades al momento de publicar sus colecciones que agrupan poemas en inglés y en español, o bien mestizando las dos lenguas. En las editoriales monolingües angloamericanas, sus textos fueron rechazados por contener demasiado español; y en España le recomendaron que buscara una editorial

de habla inglesa. Esta circunstancia controvertida y decepcionante le permitió entender, en carne propia, los conflictos generados por las tensas relaciones de poder y de dominación lingüística y económica a ambos lados del océano.

Conclusión

La fuerza poética y política de Villanueva radica en que no solo tiene competencia lingüística en inglés y en español sino que, además, su experiencia de vida lo ha llevado desde los márgenes hasta el centro, desde el descrédito impuesto hasta la dignidad de la auto-aceptación y legítima pertenencia a espacios académicos y literarios dominados por el discurso hegemónico.

Villanueva encuentra en la escritura el medio propicio para rebelarse, resistirse y deconstruir el orden y los posicionamientos impuestos, a la vez que puede reconciliarse con sus recuerdos de infancia, amargos y sufridos, para lograr darle sentido a lo vivido y encontrar un propósito productivo a la memoria y al acervo cultural transmitido a través de la lengua.

La contraposición entre los dos idiomas, inglés y español, articula la desigualdad y la opresión discursiva que, a su vez, conduce a la necesidad de lograr dominar la lengua hegemónica de un modo eficaz para llevar a cabo una resistencia trascendente.

Villanueva no se limita a presentar el resentimiento silencioso e infructuoso del subordinado, sino que propone estrategias de liberación por medio de una resistencia lingüística creativa, para alcanzar niveles de superación personal, social y política que permitan establecer nuevos sistemas de creencias y celebrar las diferencias.

Referencias bibliográficas

- Arteaga, Alfred (1997). *Chicano Poetics. Heterotexts and Hybridities*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bruce-Novoa, Juan (1983). *La literatura chicana a través de sus autores*. Universidad complutense: Siglo XXI editores.
- Villanueva, Tino (1979). *Hay Otra Voz Poems*. New York: Colección Mensaje.
- Villanueva, Tino (1987). *Crónica de mis años peores*. La Jolla, California: Lalo Press.
- Villanueva, Tino (1998). *Shaking off the Dark*. Tempe, Arizona: Bilingual Press/Editorial Bilingüe.
- Villanueva, Tino (2004). *Primera causa / First Cause* (trad. Lisa Horowitz). Cross-Cultural Review Chapbook 14. New York: Cross-Cultural Communications.
- Villanueva, Tino (2005). *Escena de la película GIGANTE*. Edición bilingüe. (trad. Rafael Cabañas Alemán). Madrid: Editorial Catriel.
- Villanueva, Tino en LEE, A. Robert. “‘The Breath is alive / with the equal girth of words’: Tino Villanueva in Interview” en *MELUS (Multi-Ethnic Literature of the United States)* Vol. 35, N° 1. Spring 2010, (167 – 183).

Literaturas diaspóricas, culturas itinerantes, identidades dinámicas. Espacios transculturales en la obra de Judith Ortiz Cofer

Florencia Verónica Perduca

IES en Lenguas Vivas Juan Ramón Fernández

florencia.perduca@gmail.com

Palabras clave: diáspora, transculturación, zona de contacto, espacio fronterizo, identidades dinámicas.

Resumen

La autora Judith Ortiz Cofer, nacida en Puerto Rico, migró a los Estados Unidos a muy temprana edad, cuando su padre fue trasladado a una base militar en Nueva Jersey. Su obra, como un todo, a modo de auto-etnografía plasma la experiencia diaspórica de su familia y las diversas maneras en que los distintos miembros aprendieron a lidiar con el desarraigo; metonímicamente esto representa la realidad de la cultura itinerante puertorriqueña que, al buscar enraizarse, se encuentra atrapada en medio de una yuxtaposición de dos sensibilidades y dos geografías de identificación. La obra de Judith Ortiz Cofer indaga en la interconexión entre rutas/raíces y en el devenir de la identidad individual, comunal y cultural. La autora hibrida dos lenguas, dos

sistemas semióticos y dos legados culturales e imprime su identidad, que plasma en el dialogismo de la polifonía textual. Esta exploración hace posible que la autora trace la interrelación entre patria, diáspora, fronteras y zonas de contacto, y materialice en su obra la manera en que las identidades dinámicas se deconstruyen y reconstruyen al hibridarse en un nuevo espacio de enunciación que inscribe la voz y el eco de la transculturación como marca identitaria.

Literaturas diaspóricas, narrativas auto-etnográficas

La autora puertorriqueña Judith Ortiz Cofer, nacida en Hormigueros, migró a los Estados Unidos de pequeña. Su obra como un todo –cinco novelas, tres antologías de cuentos cortos, cinco antologías de poemas– plasma la experiencia diaspórica de su familia, algo que metonímicamente representa la realidad de la cultura itinerante puertorriqueña que, al buscar enraizarse, se encuentra atrapada en medio de una yuxtaposición de dos sensibilidades, dos hogares y dos geografías de identificación. Los textos de Judith Ortiz Cofer inscriben la dualidad que estos constructos binarios producen en los sujetos diaspóricos y exploran la manera en que las culturas itinerantes resignifican su experiencia al construir espacios transculturales. Por esta razón, la literatura de Judith Ortiz Cofer no solo se explora como literatura testimonial/confesional, sino también como un claro ejemplo del género *auto-etnográfico* (Bochner, 2002), dado que la autora utiliza su autobiografía instrumentalmente para representar la problemática identitaria de su propia etnia y para plasmar los avatares de la diáspora, la transculturación y la hibridación.

Este trabajo aborda los puntos de encuentro entre los textos de Judith Ortiz Cofer, en lo concerniente a lengua, cultura e identidad

desde la exploración de la manera en que la autora textualiza la diáspora, la itinerancia cultural y la hibridación lingüística e identitaria. Este enfoque se encuadra dentro del análisis que hacen James Clifford (1997), Stuart Hall (1990) y Gloria Anzaldúa (1987) acerca de la experiencia diaspórica, las culturas itinerantes y los espacios fronterizos, con el fin de explorar la manera en que la autora indaga en la interconexión entre rutas/raíces y en el devenir del ser diaspórico para inscribir la transculturación (Ortiz, 1940) como marca identitaria.

Textos híbridos, espacios transculturales

Judith Ortiz Cofer se autodefine como “una puertorriqueña que vive en Georgia, Estados Unidos” (Faymonville, 2001, p. 159). Para la autora, la identidad cultural parece “estar construida por dos vectores: el de la similitud y continuidad, y el de la diferencia y la ruptura” (Hall, 2001, p. 435). La identidad diaspórica puede entenderse, entonces, en términos de interrelaciones dialógicas entre estos dos vectores. Mientras uno refleja un sentido de continuidad con el pasado, el otro refracta una profunda discontinuidad. De hecho, Stuart Hall define la identidad diaspórica como “las diferentes maneras en las que nos posicionaron las narrativas del pasado, y cómo nos posicionamos con respecto de ellas” (p. 436). La identidad no es, entonces, una cualidad pre-existente, completa e impermeable al fluir de la historia, sino un rasgo sujeto al continuo interjuego entre lengua, cultura y espacios de poder. La novela *Silent Dancing: A Partial Remembrance of a Puerto Rican Childhood* (1990b) y las antologías de cuentos cortos (*An Island Like You: Stories of the Barrio*, 2005) y de poemas (*A Love Story Beginning in Spanish: Poems*, 2005) de Judith Ortiz Cofer conforman un hipertexto que ahonda en la interconexión entre lengua, cultura e identidad. La

autora presenta a la mujer puertorriqueña dislocada en los Estados Unidos, no solo atrapada entre dos culturas sino también entre dos lenguas y dos estereotipos. Por un lado, en cada cuento corto y en cada poema Ortiz Cofer se centra en el mito de la mujer latina/caribeña como construcción de la mirada colonial y del imaginario colectivo estadounidense. Según estos estereotipos, la mujer latina es construida como objeto de goce, de admiración y de sujeción, pero nunca es vista como sujeto. En términos foucauldianos (1978), las prácticas discursivas dominantes crean representaciones que construyen, a la vez que controlan, al otro, en este caso al sujeto diaspórico femenino, anulando sus múltiples identidades. Por otro lado, Ortiz Cofer inscribe en cada historia y en cada poema el mito de la mujer diaspórica desde la perspectiva de su propia comunidad puertorriqueña. La autora denuncia la fuerte sujeción de la mujer desterritorializada mediante la imposición de un sistema de tradiciones, machismo y preceptos religiosos latinos que se exageran a la distancia.

La obra de Judith Ortiz Cofer yuxtapone las dos miradas y los dos sistemas de representación, no como eje central de la discusión, sino como estrategia deconstruccionista (Derrida, 1982). La autora desdibuja la estereotipia latina desde la hibridez discursiva, ya sea carnavalizando (Bajtín, 1992) la lengua inglesa mediante inclusión de voces latinas, cápsulas culturales y la transliteración, o hibridando las dos lenguas mediante el uso del espanglés y/o el inglés puertorriqueño. Su propósito es exponer el estereotipo, invertirlo mediante la ironía y la parodia, hasta neutralizarlo, para finalmente dar espacio a un concepto que imprima la presencia de los nuevos sujetos migrantes como agentes de la cultura itinerante puertorriqueña. Estos sujetos desarticulan estereotipos preestablecidos y modifican el entorno construyendo un verdadero espa-

cio *entre* que constituye su identidad diaspórica. Como lo plantea Stuart Hall(1990),“la identidad cultural es una cuestión de ser y de ‘volverse’ al mismo tiempo” (p. 224). No es algo que ya existe, que trasciende, sino algo que se construye. De la misma manera en que la identidad no es unívoca, unitaria, ni estable, sino que está en un constante estado de cambio, las culturas son temporales, están en relación a otras culturas y están en un constante proceso de transformación.

Culturas itinerantes, espacios fronterizos

La primera novela de Judith Ortiz Cofer, *The Line of the Sun* (1990a), traza la interrelación entre patria, diáspora, fronteras y zonas de contacto, y materializa la manera en que las identidades “en tránsito” se dinamizan al adoptar el “hábito de movimiento” (Faymonville, 2001, p.139) como marca identitaria. James Clifford (1997) entiende las culturas itinerantes, como “culturas en viaje”, a partir de “los procesos históricos de dislocación y, por lo tanto, de la cultura entendida como efecto de la dialéctica entre lo local y lo global, entre lo que reside y lo que está en viaje” (p.116). Debido a sus identidades diaspóricas, los sujetos de las culturas itinerantes se enfrentan constantemente a estereotipos étnicos esencialistas por parte de las culturas dominantes que deben deconstruir para generar un espacio *entre* que les permita inscribir un espacio de enunciación propia.

En *In the Line of the Sun* (1990a), a modo de relato enmarcado y entremezclando distintas voces y diferentes versiones de una historia familiar, Marisol, una niña puertorriqueña desplazada en los Estados Unidos, explora los avatares de su tío Guzmán, un miembro familiar que “nunca tuvo paz”, hasta que lo llevan con una bruja que lo ayu-

da a “conectarse con su verdadero ser”. Es a lo largo de las diversas sesiones espiritistas que Guzmán se comunica con sus espectros más íntimos y se descubre como “jíbaro” o campesino puertorriqueño de ascendencia española. Sin embargo, en cada nueva sesión espiritista, Guzmán, el jíbaro, ahonda más en lo que subyace a su identidad y descubre una “historia de mestizaje en la que no hay solo sangre española, sino también sangre afro-indígena”. El espíritu jíbaro de Guzmán finalmente se revela en su verdadero ser, como “un guerrero taíno, como el alma del pueblo originario de la isla de Boriquén, el verdadero nombre de la isla de Puerto Rico” (p.135-155).

La historia de Guzmán como metáfora de las raíces de Puerto Rico es especular a Marisol, quien, dislocada en los Estados Unidos, intenta desenmarañar sus propias raíces. Una vez más la auto-biografía, en este caso de Marisol, como *alter ego* de la autora, se transforma en una auto-etnografía, como exploración de la puertorriquenidad. *In the Line of the Sun* expone que, si bien las diásporas representan espacios colectivos, constituyen a la vez lugares diferenciados y heterogéneos. Los espacios diaspóricos son dinámicos, cambiantes y susceptibles de construcción y reconstrucción. Como bien lo representa el personaje de Guzmán, las identidades diaspóricas 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 simplemente mediante a la adhesión a una nueva comunidad.

In the Line of the Sun, implica que la existencia de una cultura diaspórica depende ampliamente de la preservación de la identidad cultural, ya que esto es lo que mantiene vivo el sistema de representación, la cosmovisión, la imaginación y el sentir de la comunidad toda. Las comunidades diaspóricas dependen en gran medida de la porosidad

de las fronteras que delimitan su espacio dentro de la comunidad local. Estas fronteras pueden ser entendidas en términos de la definición de Gloria Anzaldúa en *Borderlands/La Frontera* (1987). La noción de frontera o borde va más allá de la imposición de un límite geopolítico, dado que refiere a las márgenes entre grupos, pueblos y culturas y a su constante interacción, y se construye como la posibilidad de cruce o pasaje de un lado al otro de la frontera, como espacio de subversión y de transgresión. Los personajes de Guzmán y Marisol, como representaciones de la puertorriquenidad revelan que las fronteras generan espacios liminales que dan identidad al mestizaje y a la hibridación cultural. Mary Louise Pratt (1999) habla de estas zonas de contacto como espacios sociales de encuentro, colisión y lucha en situaciones en las que se presentan relaciones asimétricas que amenazan con estereotipar, silenciar o borrar al sujeto dislocado. El borde, entonces, constituye la posibilidad de un espacio de enunciación que inscribe la dinámica de una identidad diaspórica.

Identidades dinámicas, el devenir humano

Las identidades nacionales y culturales unívocas, estables y unificadas han comenzado a desmoronarse ante la incipiente presencia de culturas centrífugas, itinerantes, diaspóricas. Ante este fenómeno de hibridación cultural, el mapa de las naciones, como la isla de Puerto Rico de Judith Ortiz Cofer, parece transformarse en un espacio en el que todo es borde, o frontera, constituyéndose en una zona de continuo cruce o pasaje y de transculturación. Nuevos modelos de identidad se diseminan y deconstruyen nociones de lengua, cultura e identidad. Como bien lo marca la autora en las voces narradoras de sus textos auto-etnográficos, las culturas diaspóricas no siempre se deciden por

un lado u otro de la frontera. Tanto los migrantes como sus descendientes prefieren habitar el espacio *entre*, el punto de convergencia de diversos discursos. Como argumenta Gloria Anzaldúa (1987), los espacios fronterizos se traducen en perpetuas transiciones, movimientos pendulares y en una pluralidad de discursos que resisten paradigmas unitarios y sistemas maniqueos de representación. Esto hace que las identidades fluyan aún más en la dinámica del mestizaje y se conviertan en lo que Ortiz Cofer denomina “camaleones culturales” (1990b, p. 17). La metáfora del camaleón posibilita que el individuo diaspórico, como metonimia de la cultura, no esté condicionado por los lugares, sino que pueda hacer uso de la mimesis para adaptarse y reinventarse. La camaleonización de Puerto Rico en la obra de Judith Ortiz Cofer puede contribuir a inscribir no solo nuevos escritores o nuevos tipos de texto, sino también a fomentar nuevos tipos de lectores, que puedan leer desde y dentro del transnacionalismo, el bilingüismo y la biculturalidad. Como plantea James Clifford (1997), ya no preguntamos ‘*where are you from?*’ sino ‘*where are you between?*’. Como lo explica Stuart Hall (1990), ya no hablamos de *human beings* sino de *human becomings*, porque como bien ha planteado Judith Ortiz Cofer, la identidad no es sino un habitar en constante movimiento.

Referencias bibliográficas

- Anzaldúa, G. (1987). *Borderlands / La frontera*. San Francisco: Aunt Lute Books.
- Bajtín, M. (1992). *The Dialogic Imagination*. Londres: Routledge.
- Bochner, A., y Ellis, C. (2002). *Ethnographically Speaking: Autoethnography, Literature and Aesthetics*. Walnut Creek: AltaMira.
- Bhabha, H. (1994). *The Location of Culture*. Londres: Routledge.

- Clifford, J. (1997). *Roots. Travel and Translation in the Late Twentieth Century*. Cambridge: Harvard University Press.
- Derrida, J. (1982). *Margins of Philosophy*.(trad. A. Bass). Chicago: UC Press.
- Foucault, M. (1978). *The History of Sexuality*. Vol. I. Nueva York: Random House.
- Faymonville, C. (2001). “New Transnational Identities in Judith Ortiz Cofer”. *MELUS*. Vol. 26, No. 2, Identities (Summer, 2001).
- Hall, S. (1990). “Cultural Identity and Diaspora”, en *Identity, Community, Culture, Difference*. Londres: Lawrence & Wishart.
- Hall, S. (2001). Negotiating Caribbean Identities. En Castle, G. *Postcolonial Discourses, an Anthology*. Londres: Blackwell Publishing.
- Ortiz, F. (1940). *Contrapunteo cubano*. La Habana: Jesús Montero Editor.
- Ortiz Cofer, J. (1990a). *The Line of the Sun*. Cambridge: South End Press.
- Ortiz Cofer, J. (1990b). *Silent Dancing*. Cambridge: South End Press.
- Ortiz Cofer, J. (2005a). *An Island Like You: Stories of the Barrio*. Cambridge: South End Press.
- Ortiz Cofer, J. (2005b). *A Love Story Beginning in Spanish: Poems*. Cambridge: South End Press.
- Pratt, M. L. (1999). *Arts of the Contact Zone*. Londres: Routledge.

Hibridismo. Marca de identidad y poder en la literatura chicana

Mónica Cuello, María Pibernus y Pamela Vietri

Universidad Nacional de Lanús

lic_mcuello@yahoo.com.ar

maria.pibernus@gmail.com

pamela_vietri@hotmail.com

Palabras clave: literatura chicana, hibridismo, identidad, poder.

Introducción

La literatura chicana presenta características singulares, como se ve reflejado en las novelas *Mother Tongue* (Demetria Martínez, 1994) y *So Far from God* (Ana Castillo, 1993), obras que constituyen nuestro objeto de estudio. Se trata de novelas escritas en dos idiomas: castellano e inglés, con gran predominio de una lengua sobre otra, según sea la voz del autor/narrador o los personajes, que presentan a su vez relatos que muestran cuestiones identitarias y culturales de la cultura mexicano-norteamericana.

Nuestra atención se centra en el lenguaje, el cual consideraremos desde el bilingüismo, la identidad y la hibridación, aspectos estudiados por Gloria Anzaldúa (1987) en su modelo de la Nueva Mestiza y por Nestor García Canclini (2012) en su concepción de culturas híbridas.

Es nuestra opinión que ambas novelas resultan excelentes ejemplos de una estilística que refleja ambas lenguas y ambos mundos. Nuestro trabajo intenta mostrar la interacción que se produce entre estas lenguas, las culturas mexicana y anglófona y las identidades de los sujetos que habitan estos espacios. También nos proponemos mirar el uso de la lengua como código y vehículo de resistencia a la cultura dominante, como una lucha por mantener una identidad que se diluye y emerge a la vez en la realidad y que la escena literaria reproduce a través del *code-switching*, tema también ampliamente discutido, que, según Margaret Schmidt, cuestiona la actitud del modelo hegemónico hacia la cultura hispánica e intenta derribar barreras entre los lenguajes y establecer una identidad cultural.

Más allá de la lengua

Muchos escritores chicanos toman como base para sus textos la cultura hispánica a la que pertenecen y alternan lenguajes: su español nativo y el inglés. Esta estrategia se llama *code-switching*. Según explica Margaret Schmidt en su trabajo “The Limitations of Code-Switching in Chicana/o Literature”, estos escritores producen textos donde predomina el inglés salpicado por palabras, frases o párrafos en castellano. De esta manera, esta literatura se constituye, al decir de Ramón Saldívar (1990), en una literatura oposicional; asimismo Albakry y Hunter Hancock (en Schmidt) sostienen que cuestiona un modelo hegemónico y trata de redefinir su identidad cultural.

Al presentar su modelo de la Nueva Mestiza Gloria Anzaldúa (1987, p. 104) explica que los chicanos circulan y habitan un espacio de frontera. Por una parte, están expuestos al español de los mexicanos, por

la otra al inglés de los anglos; se refieren a sí mismos como mexicanos de este lado o del otro lado. Su ser mexicano trasciende el país donde viven. Las luchas por los derechos civiles de los mexicano-norteamericanos de los años 60 aún continúan, y una completa integración todavía está pendiente. Este modelo propone una persona, una nueva mestiza, que recorre un camino en el cual reconoce su bagaje ancestral, diferencia entre lo heredado, lo adquirido y lo impuesto. Al hacer esto puede cortar con las tradiciones opresivas de otras culturas y religiones. El paso siguiente es reinterpretar la historia usando nuevos símbolos para así crear nuevos mitos. Esta nueva mujer adopta nuevas perspectivas hacia el otro, desarrolla una tolerancia hacia la ambigüedad, se abre hacia nuevas formas de pensar. Puede transformar su yo pequeño en un yo colectivo, *se hace moldeadora de su alma*.

Trama argumental de las novelas *Mother Tongue* y *So Far from God*

Demetria Martínez escribe su novela *Mother Tongue* (1994) contando la historia de Mary/María y José Luis Romero/Alegría. A primera vista el texto se podría clasificar como una historia de amor entre la protagonista y el refugiado salvadoreño. Pero leyendo entre líneas podemos notar que, mientras escribe la historia y sin proponérselo, ella comienza un viaje de autodescubrimiento, el cual la ayudará a encontrar un sentido para su vida. La novela, dividida en cinco partes y un epílogo, hace uso de diferentes estrategias narrativas. Entre ellas se pueden mencionar narradores múltiples: Mary, la protagonista y principal voz narrativa; José Luis Romero/Alegría, el refugiado salvadoreño; José Luis, el hijo de ambos, y su madrina, Soledad. Otra técnica empleada por la autora es el uso de diferentes tipos textuales para estructurar la historia: los recuerdos de Mary, que constituyen

la forma narrativa dominante, poemas, cartas, artículos periodísticos, avisos, plegarias, boletines y listas. El texto es un acto de memoria, ya que Mary, como mujer adulta, escribe sobre los hechos que ocurrieron cuando ella tenía 19 años.

La novela *So Far From God* (1993), de Ana Castillo, cuenta a través de muchos elementos de realismo mágico la vida y los contratiempos de Sofía y sus cuatro hijas: Esperanza, Caridad, Fe y La Loca. El texto está ambientado en Tomé, un poblado del Nuevo Méjico actual, está contado desde la perspectiva de un narrador omnisciente y brinda al lector una crónica de la familia de Sofía, sus vecinos y su comunidad. El texto está dividido en 16 capítulos cuyos largos títulos aluden a cuentos medievales. A modo de ejemplo, el primero se llama: “An Account of the First Astonishing Occurrence in the Lives of a Woman Named Sofia and Her Four Fated Daughters; and the Equally Astonishing Return of Her Wayward Husband”. Estos títulos remiten al lector a héroes quijotescos cuyas aventuras y desventuras se desarrollan en la historia. Sin embargo, en el texto se ve a los personajes enfrentados a obstáculos significativos para nuestro tiempo tales como el racismo, la pobreza, la explotación laboral, la contaminación ambiental y la guerra. Estos hechos suceden durante un lapso de dos décadas y están matizados por flashbacks que dan cuenta de historias anteriores.

Cambio de código o *code-switching*

La lengua en la que están escritas las novelas habla de oposición e hibridación. Los textos están escritos principalmente en inglés, con la inclusión de expresiones y términos en castellano que le dan un color particular. En el caso de *Mother Tongue* hemos tomado los capítulos 1,

2 y el epílogo. El hibridismo aquí aparece en boca de la protagonista, Mary, y del coprotagonista, José Luis, en forma de vocativos de registro coloquial, familiar y de tono afectuoso, y en los relatos que dan cuenta de sus historias de vida:

| <i>Mother Tongue</i> | |
|----------------------|---|
| Ejemplo 1 | Thanks, <i>mijita</i> , for agreeing to do this. (Cap I, p. 10) |
| Ejemplo 2 | My name is José Luis Romero. I was born in Cuametl, department of San Juan in El Salvador. (...) In our <i>colonia</i> , among other problems, we lacked access to water other than the river. (Cap I, p.16) |
| Ejemplo 3 | And I cried, I couldn't stop, it was a surprise. I thought my <i>arroyo</i> of grief had long ago dried up, leaving only an imprint of the storm. (Cap I, p.16) |
| Ejemplo 4 | Dear Mary, <i>Mijita</i> , if you must lose your head over that boy, at least apply yourself and use the experience to shore up your Spanish. How do you think I learned English? (Cap I, p.19) |
| Ejemplo 5 | I've been worried ever since you told me he told you his pair belonged to a <i>compañero</i> the treasury police gunned down.(Cap I, p.19) |
| Ejemplo 6 | Candles burn everywhere. We feel safe there. He told me that in the darkness, with the <i>santos</i> , no one can tell he's an illegal. (Cap I, p.29) (...) I liked it that José Luis and I made love in the presence of my <i>santos</i> . (Cap II, p. 33) |
| Ejemplo 7 | " <i>Mijita</i> , be careful, when I was your age I gave my heart away, and it took me years to find it again. <i>Mijita</i> , my Carlos was a good man but the war made him <i>loco</i> sometimes". (Cap II, p.38) |
| Ejemplo 8 | <i>No te preocupes, mamá</i> , José Luis tells me, don't worry about me. Here is a photograph of me and José Luis sitting on the adobe <i>banco</i> in front of San Rafael Church, frozen in mid-laugh. (p. 35) |
| Ejemplo 9 | I have so many stories to tell you, María. I pray you have not forgotten me. Your friend <i>para siempre</i> , José Luis Alegría Cruz (y Romero). (Epilogue, p.59) |

Para el caso *So Far from God*, nos centraremos en el capítulo 1, que nos presenta el episodio en que la hija menor de Sofi, una niña de tres años, muere después de un ataque de epilepsia. Antes de ser enterrada, la pequeña milagrosamente vuelve a la vida y describe

su paso por el Cielo, Infierno y Purgatorio. A partir de este momento será bautizada La Loca. Luego el capítulo se centra en la vida de sus hijas mayores, sus desengaños amorosos y sus terribles consecuencias. En el cuadro, a continuación, podemos ver palabras que remiten a la fe católica y modismos propios del pueblo mejicano, entretejidas entre el discurso en inglés:

| <i>So Far From God</i> | |
|------------------------|--|
| Ejemplo 1 | ...“just in case she encountered some <i>tonto</i> ”... (p. 20) |
| Ejemplo 2 | “Sofi screamed and called out “ <i>Ave María Purísimas</i> ” (p.20) |
| Ejemplo 3 | “everyone Sofi knew was there: the baby’s godparents, all of Sofi’s <i>comadres</i> and <i>compadres</i> ...” (p.21) |
| Ejemplo 4 | “ <i>O si no, ¿qué, hija?</i> ” Father Jerome begged. (p.24) “I got a son who’s got <i>susto</i> ”, Mrs. Torres replied. (p.30) |
| Ejemplo 6 | The father had forbidden Sofi’s <i>querido</i> to step foot in their house. (p.21) |

Como podemos ver en los ejemplos extraídos de ambas novelas, aparecen palabras y expresiones en español entrelazadas con el resto del discurso que se encuentra en el idioma predominante de la novela (inglés). Estas palabras o expresiones aparecen sin más y sin ningún tipo de marca gráfica que indique algo foráneo, algo fuera de lugar, que normalmente se suele marcar de alguna manera, por ejemplo, los términos en otro idioma se suelen marcar en bastardillas. No es este el caso, porque ese cambio de código es un rasgo propio de esta literatura, que como un espejo refleja la cultura chicana.

El *code-switching* de la lengua por un lado y el modelo de la Nueva Mestiza por el otro aluden a una fusión, a una hibridación. García Canclini (2012, p. 19) explica el trabajo de hibridación que se da en-

tre culturas desiguales, esto posibilita apropiarse de varias culturas a la vez en clases y grupos diferentes que manifiestan asimetrías de poder y prestigio. Sostiene que “el pensamiento y las prácticas mestizas son recursos para reconocer lo distinto y elaborar tensiones sobre las diferencias”. Este espacio de intersección posibilita la interculturalidad.

A modo de cierre

En estas breves páginas nos hemos propuesto mirar el uso de la lengua como código y vehículo de resistencia a la cultura dominante, como una lucha por mantener una identidad que se diluye y emerge a la vez en la realidad y que la escena literaria reproduce a través de un recurso como el *code-switching*. En términos de Margaret Schmidt, este recurso de “cambiar el código” cuestiona la actitud del modelo hegemónico hacia la cultura hispánica e intenta derribar barreras entre los lenguajes y establecer una identidad cultural. Hablamos aquí de comunidades que se han visto marginadas por la etnia y que han acatado el llamado a luchar por la igualdad de derechos y por hacer escuchar su voz. Se trata, pues, de una frontera real y metafórica que las autoras chicanas han buscado reflejar desde los años setenta desde los discursos teóricos, literarios y políticos, tomando como base la teoría poscolonial.

Para concluir, la expresión chicana se construye sobre una tensión que tiñe la vida de las comunidades chicanas. Es marca de identidad de “un país que vive dentro de otro” y marca de poder con la que busca preservar las raíces siquiera de algún modo en medio de una realidad inevitable como es la de los pueblos migrantes, desplazados y exiliados.

Referencias bibliográficas

- Anzaldúa, Gloria (1987). *Borderlands / La Frontera*. The New Mestiza. San Francisco: AuntLute.
- García Canclini, Néstor (2012). *Culturas híbridas*. Buenos Aires: Paidós.
- Martínez, Demetria (1994). *Mother Tongue*. New York: One World.
- Castillo, Ana (1993). *So Far from God*. New York: W.W. Norton.
- Saldívar, Ramón (1990). "Chicano Narrative. The Dialectics of Difference". Madison: The University of Wisconsin Press.
- Schmidt, Margaret. "The Limitations of Code Switching in Chicana/o Literature".
- En <http://cas.umkc.edu/english/publications/youngscholarsinwriting/documents/8/5-%20The%20Limitations%20of%20Code%20Switching%20in%20Chicano-a%20Literature.pdf>

Guillermo Enrique Hudson. Una serenata a la tierra natal mirada desde el regreso

María Rosa Mariani

Universidad Nacional de Quilmes

mariarmariani@gmail.com

Palabras clave: viaje, regreso, nostalgia, arraigo, identidad.

“Los escritores son para sus lectores como pequeños nuevos mundos a explorar...”, afirmaba John Galsworthy (1904, p. 1) en el prólogo de la novela *Mansiones verdes*, de Guillermo Enrique Hudson. Un concepto que vuelve a cobrar vigencia en el siglo XXI cada vez que se visita su obra con el ánimo de disfrutar la prosa admirada por sus contemporáneos, redescubrir al naturalista, recuperar el retrato de su tiempo, desde las cabalgatas de niño en las pampas y las excursiones a pie o en bicicleta por la campiña inglesa; y compartir su vida como viaje.

Comenzando con su autobiografía, *Allá lejos y hace tiempo* (1918), una mirada sobre sus publicaciones *La tierra purpúrea* (1885), *Un naturalista en el Plata* (1892), *Fan* (1892), *Días de ocio en la Patagonia* (1893), *El ombú* (1902), *Mansiones verdes* (1904), *Aves del Plata* (1920) y *Un vendedor de bagatelas* (1921) permite descubrir un canto a la tierra natal desde la nostalgia que surge en tierras lejanas. En otros títulos, como *Una edad*

de cristal (1887), *Ralph Herne* (1888), *Vida de un pastor* (1910), *Aventuras entre pájaros* (1913), *El libro de un naturalista* (1918), *Pájaros de ciudad y aldea* (1919), *Una cierva en el Parque de Richmond* (1922), *Inglaterra de a pie* (1909), y *British Birds* (1896), *Birds of London* (1898), *The Nature in Downland* (1900), *Birds and Man* (1901), *Hampshire Days* (1903), *The Land's End* (1908), *Dead Man's Plack* y *An Old Thorn* (1920), que no cuentan con versión en español, “Hudson siempre recurre a pasajes en los que evoca aspectos de la Argentina y, en particular, de la pampa bonaerense y su naturaleza prístina” (Ravera 2012,p. XV), poniendo de manifiesto el lazo inquebrantable que lo une a lo propio.

En cada aventura, el encuentro con la alteridad lo devuelve a sus raíces con crónicas tan emocionales que inspiran al lector a viajar a las tierras del Plata. Tan inspirador resultó su mensaje, que su amigo Sir Robert Cunningham Graham, otro naturalista aventurero, que le hubiera conseguido una pensión, realizó el viaje inverso para terminar sus días en las pampas. En el capítulo IX de *Días de ocio en la Patagonia*, invita a la aventura de recorrer estas lejanas tierras, de internarse en el universo del naturalista y del ornitólogo y -por qué no decirlo- del escritor, del artista... en definitiva, del hombre:

...y si hubiese un lector que tiene otros ideales, que ha sentido que el misterio y la gloria de la vida invaden su alma con curiosidad y deseo... a ese, le diría, **PRUEBE LA PATAGONIA**. Es lejos para viajar, y en lugar de la suavidad de la Isla Madeira habrá “rusticidad, pero cuán lejos van los hombres, a qué lugares agrestes, en busca de rubíes y lingotes de oro; y la vida es mucho más que eso (Hudson, 1893, p. 55).

Y fue en 1926, cuando el Premio Nobel de Literatura 1913, Rabindranath Tagore, visitó la Argentina, que el periodista que debía reci-

birlo se sorprendió de que supiera tanto de las costumbres de nuestros gauchos y de los pájaros, árboles y flores del Río de la Plata, que había conocido “leyendo a uno de sus autores favoritos, tal vez el más grande prosista universal de la época: el escritor argentino Guillermo Enrique Hudson” (Ravera, 2012, p. XVI).

En una época en que viajeros irredimibles, amantes de pueblos y paisajes lejanos, junto a Rudyard Kipling y D. H. Lawrence habían impuesto en el público inglés de aquellos años, por distintos caminos; un gusto por lo exótico y un regreso a la naturaleza, el viaje se convierte en metáfora de su propia vida, y su prosa se convierte en una Serenata que aflora como sostiene Heidegger, desde el dolor, fruto de la nostalgia por la tierra natal (Rocha de La Torre, 2009).

Plantear la hipótesis de que la imposibilidad de retornar al hogar, que había abandonado en 1874, al embarcarse rumbo a Inglaterra sería la causa de tal dolor, de que la pobreza determinó un exilio forzado que se postergó hasta su muerte, representaría una respuesta simplista. Si bien es real que logra en 1885 la publicación de su primera novela, *La Tierra Purpúrea*, escrita diez años antes, que supo de la adversidad, de dormir en bancos de plazas; no es su nostalgia la lamentación del desarraigo (Rocha De La Torre, 2009, p. 664).

Su nostalgia es la de volver a un tiempo pasado que solamente se encuentra en el mundo natural. Portador de una nueva fe según Galworthy (1915), promueve el amor por la Perfección, que solamente se encuentra en la naturaleza, es el único pasado que le interesa recuperar. En *Un Naturalista en el Plata* de 1892 evoca el paisaje con imágenes de las pampas sin alambrados, los pájaros en libertad, el respeto por los seres vivos.

En ninguna parte del globo, la civilización **ha escrito sus extrañas deformaciones** con mayor fuerza que en esta enorme planicie. Frente a esta oleada de cambios que con tanta celeridad están ahora arrasando el viejo sistema, con todas las bellezas y dones que poseía, quizá fuera oportuno, ... (Hudson, 1892, p. 3)

Cada vez que se traslada en la aventura de captar la riqueza de las diferentes formas de vida, realiza un viaje interior en que el uso de la lengua manifiesta su arraigo a lo propio, a la tierra natal, concepto que no necesariamente obedece a coordenadas geográficas o parámetros espaciales (Rocha De La Torre, 2009, p. 663).

Su “inglés chascomusero”, que Borges comentara en su ensayo *El tamaño de mi esperanza* (Reeds, K 2011), con gran número de préstamos lingüísticos, modificaciones morfosintácticas y semánticas, latinismos, etc., como “*Get-out-if-you-can river*”, para Río Salsipuedes; la expresión “*he never had that I-know-not-what ...*” para nuestro “no tenía ese no sé qué”; o “*Little mother of my soul!*”, para la típica expresión gauchesca “Madrecita de mi alma” (Luna, 2011), permite percibir la “cercanía” en la lejanía (Rocha De La Torre, 2009, p. 664).

En *Inglaterra de a pie* esboza su propia filosofía del regreso y del arraigo, a partir del capítulo 2.

...sería justo advertir a aquellos que quieren volver a visitar un lugar que les haya dejado un recuerdo agradable. ¡Qué pena! No podrán volver a experimentar esa sensación,(...) Dejemos que la imagen o la primera impresión sea la que nos alegre.” “... volver a visitar lugares donde experimenté el más precioso placer me produce temor. (Luna, M., Mariani, M., Mucci, M, Wilde, M. 2012, p.21)

No obstante, sostiene que “revisitar un pueblo o ciudad famosa, rica en numerosas bellezas y viejos recuerdos, tales como Bath o

Wells, por ejemplo” ... por ser centros que tienen una atracción permanente, permiten al trotamundos “volver a ellos una y otra vez, sin dejar de encontrar en cada sucesiva visita algún fresco encanto o interés”. Pero el regreso después de un largo intervalo, a un lugar donde se reveló una belleza o un encanto inesperado... produce tristeza cuando comenzamos a “buscar” a aquellos con quienes habíamos logrado relaciones de amistad (Luna, M., Mariani, M., Mucci, M, Wilde, M. 2012, pp. 195-196).

“La ilusión de que el Tiempo se detuvo esperando nuestro regreso”, se convierte “en sorpresa y dolor” cuando descubrimos que ya no están, “se convirtieron en extraños”, como le ocurriera a Ulyses, o nos ven como extraños. Una pérdida que “se siente aún más en el caso de un regreso a un centro pequeño, un pueblo o una aldea donde conocíamos a todos, y esa intimidad produjo hasta la sensación de tener con todos lazos de sangre”. (Luna, M., Mariani, M., Mucci, M, Wilde, M. 2012, p. 196).

En el capítulo VII de *Días de ocio*, la historia de Damián, el fugitivo que después de 20 años vuelve a su pueblo, donde es un extranjero, donde nadie lo quiere, “dándose cuenta, quizás vagamente por primera vez, que nunca más podría ser como había sido en el pasado desvanecido”, se pregunta: “¿Por qué no se ha quedado en el desierto?”, y lo llama “¡Tonto!” (Hudson, W. 1893, p. 97).

La reflexión sobre el regreso se convierte en su forma de expresión de la nostalgia, en la que la vuelta a la casa de la niñez, ocupa un lugar de privilegio. Reconoce solamente dos casos felices en que “el exilio o la partida del hogar sucede en una época tan temprana de la vida que no sobrevive en la persona ningún recuerdo- nada, solo una vaga imagen mental del lugar”. Uno, el de un hombre de negocios que ha-

biendo amasado una pequeña fortuna pudo volver a comprar su vieja casa, cosa que lo hizo muy feliz. Otro era un nativo del distrito, hijo de un arrendatario de una pequeña granja, que se vio forzado a vender todo lo que tenía y emigrar a Australia cuando él tenía tres años de edad (Luna, M., Mariani, M., Mucci, M, Wilde, M. 2012, pp. 195-198).

El sentimiento de pertenencia a su lugar de origen era muy fuerte en su padre, que su mayor deleite era sentarse al atardecer con sus hijos a su alrededor y contarles sobre el lugar donde había nacido y vivido durante tantos años.

Siempre supo que no podría descansar ni hacer planes para el futuro, hasta que “hubiera satisfecho el mayor deseo de su corazón y hubiera inspeccionado la imagen” del hogar “que había llevado en su mente por tanto tiempo”, y lo logró. Pero estas son excepciones (Luna, M., Mariani, M., Mucci, M, Wilde, M. 2012, p. 196).

Afirma que cualquiera podría escribir un libro “agradablemente triste” sobre el regreso, contando historias de sus amigos, o la propia. Y avanza en el debate sobre el sentido del retorno al hogar paterno, el arraigo a lo propio desde el reconocimiento de otras tierras y otros mundos que también le son propios, para revelar el sentido de su propia nostalgia (Luna, M., Mariani, M., Mucci, M, Wilde, M. 2012, pp. 265-266).

Sabemos, porque la razón nos lo dice continuamente, que las imágenes mentales que se crean en la infancia son falsas porque niño y hombre tienen parámetros diferentes, y más aún la mentalidad infantil lo exagera todo. Sin embargo, esas imágenes persisten hasta que la escena u objeto almacenado en la memoria se vuelve a visualizar efectivamente, y entonces la vieja imagen se hace añicos, porque esas escenas fueron visualizadas con el ojo interior. La des-

ilusión es casi la misma cuando volvemos al hogar que dejamos en la infancia o la adolescencia y simplemente lo miramos una vez más con ojos de hombre. ¡Qué pequeña es! ¡Cuánto más pequeñas se ven las sierras! Y los árboles que una vez crecieron a tan vasta altura, cuyas copas una vez parecían “tan cerca del cielo”. ¡Qué pobres y pequeños son ahora! Y la casa misma, qué baja es ahora, y las habitaciones que parecieron una vez tan amplias y majestuosas, donde nuestros pasos y voces infantiles sonaban como en un gran salón. (...) ¡Qué pequeñas y humildes se ven! ...¡Chicos, son muy pequeñas!

No es la imposibilidad de retornar al hogar la causa de su dolor, sino saber que ya no volverá a verlo como el día en que partió, que muchos de los afectos que dejó ya no estarán allí o habrán cambiado tanto como él, y prefiere conservar en su mente las imágenes que lo acompañan y son fuente de la creación poética. Su nostalgia es la del arraigo, y cantar a la tierra natal desde tierras lejanas es su modo de estar arraigado y la expresión de su eterno retorno. Regresa en los temas, aventuras, personajes, flores, árboles y los pájaros, en las pampas y el Buenos Aires de su tiempo y cada nuevo lector que lo descubre.

Referencias bibliográficas

- Galsworthy J. (1915, p. 1). Prólogo. En Hudson, W., *Green Mansions - A Romance of the Tropical Forest*. Recuperado de: <http://www.gutenberg.org/files/942/942-h/942-h.htm>
- Hudson, W. (1893, pp. 55-97). *Idle Days in Patagonia*. Recuperado de: <http://gutenberg.net.au/ebooks05/0500641.txt>
- Hudson, W. (1892, p. 3). *Un naturalista en el Plata*. Recuperado de: <http://urlm.es/www.librostauro.com.ar>

- Luna, M. (2011). La influencia del español en el lenguaje de William Henry Hudson. Tesis UTN.
- Ravera, A. (2012, p XV). Prólogo: Guillermo Enrique Hudson y su solar natal de “Los 25 Ombúes”. En Hudson, W.: *Inglaterra de a pie*. Buenos Aires: Buenos Aires Books.
- Reeds, K. (2011). El civilizado sobre el bárbaro: el empleo de William Henry Hudson en la obra de Jorge Luis Borges. Recuperado de: <https://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero47/borghud.html>
- Rocha De La Torre, A. (2009). Retorno al hogar y reconocimiento del otro en la filosofía de Martin Heidegger. (Actas del IV Coloquio Latinoamericano de Fenomenología, pp. 659-672).

Desarrollo de la sensibilidad intercultural a partir de la literatura, desde una perspectiva postcolonial

Stella Maris Saubidet Oyhamburu y Vanesa Polastri

ISFD N° 41, 35, 18; UBA

stellamso@gmail.com | vanepolastri@hotmail.com

Palabras clave: competencia intercultural, literatura, mirada postcolonial, alfabetización digital.

Resumen

En la materia Lengua y Cultura I, del Profesorado de Inglés del ISFD N° 41, hemos puesto en marcha la experiencia didáctica *Literary Journey*, “Viaje literario”. Para Crystal (en McKay, 2011), una lengua internacional, como el inglés, se aprende para comunicar tanto ideas como cultura. Nuestro objetivo es enriquecer el aprendizaje de la L2 con textos ‘representacionales’ (Mc Rae, 1991): textos ficcionales, no canónicos (narraciones, poemas, canciones), en inglés y en castellano, para desarrollar la *competencia intercultural* (Byram, 1997) necesaria para expresar la propia cosmovisión (Kramsch, 1993) y entender otras de culturas de habla inglesa.

Históricamente, el Profesorado de Inglés ha sostenido una perspectiva eurocéntrica que desmerecía la *literatura* de la periferia y ponía en eje el análisis de textos literarios de países centrales. El contacto con litera-

turas de ex-colonias británicas desde una *mirada postcolonial* posibilita el encuentro con diferentes culturas de países angloparlantes y reivindica la diversidad que brinda *lo local* en contraposición con la cultura hegemónica europea impuesta, lo que otorga voz y expresión a las *minorías* (Spivak y Bhabha, en Ashcroft, 2003). En este marco nos proponemos desarrollar la L2 desde un enfoque comunicativo, con la apoyatura de un entorno virtual –blog de clase– que propende al desarrollo de la *alfabetización digital*.

Preparativos del viaje

Al planificar el año lectivo, se nos planteó la disyuntiva de cómo podríamos profundizar el concepto de cultura en nuestra materia, que de hecho se llama Lengua y Cultura 1, y pertenece al primer año de la carrera de Profesorado de Inglés. Se nos presentaron, como senderos que se bifurcan en un jardín, dos grandes desafíos: por un lado, cómo mejorar el conocimiento lingüístico-discursivo y pragmático de L2, y por otro, para qué enseñar la cultura a los futuros docentes de lengua extranjera.

Históricamente, la cultura y el inglés que se han enseñado en el Nivel Superior en el Profesorado de Inglés han sido aquellos de la cultura meta, la angloparlante, originada en el Reino Unido y los Estados Unidos. Kachru (1995) considera “inglés” al idioma hablado en el “círculo interno”, aquel conformado por países donde dicho idioma es primera lengua, tales como Reino Unido, Estados Unidos de América, Australia, entre otros. Por otro lado, el Círculo Externo representa a los países que fueron colonias, y el Círculo en Expansión, a aquel donde se usa el inglés como *lingua franca*. Es en estas regiones del mundo donde surge una variedad de *ingleses* o *World Englishes* en los que

se produce una literatura ignorada hasta hace poco tiempo, algo que obliga al propio docente a adherir a una cosmovisión hegemónica y, por lo tanto, de superioridad entre las culturas.

Los textos literarios producto de variantes lingüísticas del inglés surgidas en las ex colonias británicas y dominios del *Commonwealth* han comenzado a ser contemplados en planes de estudio recientemente, gracias al cambio de paradigma que estamos vivenciando. Pero en el paradigma anterior estos *textos periféricos* eran considerados producciones de menor calidad, desviaciones de la lengua *standard*, aquella de prestigio que representaba y transmitía *la Cultura*.

En los orígenes del Imperio, los colonizadores avasallaron la posibilidad de sus colonizados de autodeterminarse, les impusieron su lengua y les impidieron la libre expresión basados en una concepción lineal del desarrollo de la humanidad en la que los europeos personificaban el estadio más avanzado, lo que utilizaban como argumento para instruir, comercializar o controlar a los otros, tanto en su lengua como en su estilo de vida. Las lenguas nativas fueron masacradas y es por esto que Spivak (1988) se refiere a la imposibilidad del subalterno de hablar. Sin embargo, revé su tesis, reconociendo que, a pesar de las dificultades que encuentra ese hablante al no hallar su espacio ni en su cultura de origen ni en la impuesta, utiliza las herramientas lingüísticas de sus colonizadores. Esta zona híbrida es a la que Bhabha (1994) llama el Tercer Espacio, y es en el cual se desarrolla nuestra propuesta de trabajo.

Nuestro itinerario o por dónde viajamos

Nuestro *Viaje literario* comienza en las Islas Británicas como el propio Imperio. Por eso empezamos a viajar con el poema *The British* (Los

británicos), de Benjamín Zephaniah en el que se exalta la multiculturalidad desde los pueblos que invadieron las Islas desde sus primeros días hasta la actualidad, con la inmigración de las ex-colonias, principalmente a Inglaterra como centro cosmopolita.

Nuestro próximo destino es Gales, otro de los países que componen el Reino Unido. Éste guarda como un tesoro sus orígenes celtas, de estrecho lazo con la naturaleza. El texto seleccionado es la leyenda *The Story of Gelert*, que hace referencia a la relación de lealtad entre un perro y su amo, describe el paisaje local y menciona nombres propios en galés, tanto de personajes como geográficos, lo que proporciona la posibilidad de que los alumnos se pongan en contacto con dicho idioma, que es también lengua oficial del Reino Unido, además del inglés.

Otro país británico que recorrer es Escocia, para el cual elegimos dos canciones: una de Annie Lennox (*Sing*), escocesa, y otra de Rod Stewart (*Sailing*), descendiente y representante en el ámbito mundial de este país.

Nuestra estadía en Irlanda se inicia con la leyenda *Giant's Causeway*, la cual da nombre a la formación de rocas volcánicas hexagonales en la costa norte (parte del Reino Unido) que da a Escocia cruzando el Mar Irlandés. El hecho de que un aspecto geográfico tenga un nombre fantástico hace a la magia de su cultura, llena de duendes y hadas. Asimismo, optamos por realizar un viaje relámpago a la Argentina por medio de la leyenda mapuche de Neuquén y Limay en inglés, para que comparen los puntos en común con la narración irlandesa, descubran la estructura compositiva del género y revaloricen nuestras raíces nacionales.

Para abordar el conflicto en Irlanda del Norte entre unionistas (monárquicos) y nacionalistas (republicanos) recurrimos a la canción

Sunday, Bloody Sunday de U2 que, si bien es de protesta política, brega por la paz con un mensaje anti-violencia.

De las Islas Británicas nos vamos a las Islas del Caribe mediante los videos de las canciones: *Redemption Song* y *Get up stand up* de Bob Marley, himnos de los derechos de las minorías. Luego viajamos con el cuento *The Promised Land* y nos ponemos en la piel de Zadi, un refugiado de un país de África –ex-colonia británica– en Inglaterra, quien nos hace reflexionar acerca de la explotación de la riqueza natural de su tierra natal por parte del imperio, que generó el empobrecimiento que lo empuja a buscar asilo allí ahora.

Continuamos viaje hacia el continente asiático y arribamos a la India, donde las concepciones orientales y occidentales entran en conflicto cultural a raíz de prendas de vestir consideradas prohibidas en *The Forbidden Clothes*; claro está que la vestimenta, lo externo, no es lo que está en discusión, sino que eso moviliza y cuestiona tradiciones y maneras de entender la realidad. También en la India y a través del cuento *Lawley Road* nos da la bienvenida Malgudi, un pueblito ficcional cuyas autoridades deciden renombrar las calles con referencias locales en vez de las foráneas que recuerdan la época de la colonia, y erigir estatuas de héroes de la independencia. Lo que comienza como un ímpetu nacionalista genera enredos que le dan un giro recurrente y de autocrítica.

Australia nos depara un misterio que resolver: el crimen del Señor Fisher en *The ghost upon the rail*, narrado en un estilo que evoca creencias populares o leyendas urbanas en las que el fantasma de alguien cuya muerte fue traumática permanece entre los suyos. Su paisaje campestre y sus personajes gauchescos se asemejan a nuestro folclore.

Con quiénes viajamos

Viajamos con nuestros alumnos. Ellos tienen una visión de *lo inglés*, de la cultura inglesa, una construcción que han podido realizar con ayuda de los textos leídos en sus vidas, de las ideas de cultura que han tenido sus docentes y sus familias, del medio que los rodea. Nuestra propuesta es llevarlos por los caminos de *los súbditos*, por las tierras del Imperio que tanto han contribuido a su formación aunque fueron (casi) siempre ignorados.

Viajamos con autores. La selección de los escritores fue esencial en este viaje, ya que ellos nos marcarían, desde su perspectiva *periférica*, la cultura que queríamos que nuestros alumnos aprendieran. La cosmovisión de estos autores, nos dimos cuenta antes, durante y después del viaje, que era la que se acercaba a la nuestra, la que nos permitiría tomar distancia de *la Cultura británica*, a la que resignificaría agregando componentes de culturas de otras ex-colonias, de minorías, de culturas nativas y hasta de la propia Argentina.

Cómo viajamos

Viajamos con un destino claro y con brújula, teniendo en cuenta que la literatura en Lengua y Cultura 1 es un recurso invaluable a nivel lingüístico y cultural. Brinda un contexto en el que los aspectos lexicales y sintácticos se tornan memorables, permite la exposición a funciones del lenguaje en uso, posibilita la construcción de sentido literal y figurativo mediante la inferencia y la deducción de significados implícitos. Contribuye al desarrollo de la alfabetización, puesto que viajando en libro los alumnos se apropian del esquema general de la estructura narrativa y del vocabulario utilizado para narrar, reconocen la importancia del paratexto, que le suma otra capa de significado

al texto, promueve la elaboración de hipótesis acerca de cómo continuará la narración e invita a desarrollar la escritura. Pensar la exploración literaria como un viaje incrementa la motivación de las docentes que planificamos la trayectoria a recorrer y de los alumnos, que quizá no tuvieron antes la oportunidad de visitar leyendo las culturas de países periféricos porque sus literaturas no cuadran en el canon.

Los vehículos literarios que nos transportan en el viaje, tanto aquellos diseñados con un propósito pedagógico como el material auténtico, son textos multimodales para atender a diversos estilos de aprendizaje y para proveer estímulo en la lengua inglesa desde lo audiovisual. Si bien el idioma meta es el inglés, el castellano no está excluido, ya que la perspectiva didáctica que sustenta nuestras prácticas contempla el translenguaje (*translanguaging*) (García, 2014), que favorece la interacción y el enriquecimiento generado por el contacto de lenguas y la revalorización de la identidad propia. Un ejemplo concreto es el trabajo intertextual de la leyenda irlandesa *La calzada del Gigante* con una versión distinta, en forma de historieta y en castellano, para hallar diferencias de género y en la información histórico-cultural que cada una brinda según el público al que está dirigida.

Entre las estrategias didácticas para favorecer el viaje evitando turbulencias se encuentran: el andamiaje; el análisis de características de género, para facilitar la lectura de futuras narraciones; la manipulación del texto cambiando su género o el punto de vista; la redacción creativa a partir de los intersticios de indeterminación; la intertextualidad y la personalización, el hecho de involucrarse con los personajes; las circunstancias que lo rodean; el conflicto en sí estableciendo relaciones con su experiencia personal para desarrollar la empatía y la sensibilidad intercultural.

Como consideramos a las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) herramientas de empoderamiento (*empowerment*) para nuestros alumnos, incluimos un elemento virtual en nuestras clases: un espacio interactivo, *blog* de aula, en donde los estudiantes tienen la posibilidad de experimentar con el lenguaje y transformar las TIC en TAC (Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento) y TEP (Tecnologías del Empoderamiento y la Participación) (Reig, 2013). Esta concepción *aggiornada* y constructivista del uso de la tecnología es el resultado de una alfabetización digital que transcurre paralelamente en nuestra cátedra.

Concluyendo el viaje... ¿Llegamos a destino o aún no?

Encontramos en esta primera Jornada Lengua, Cultura e Identidad, organizada por el Departamento de Ciencias Sociales de la UNQ, un lugar propicio para compartir nuestra experiencia. Este viaje fue como un GPS para nosotras: realizar esta presentación nos ayudó a revisar algunos conceptos, a preguntarnos por qué habíamos elegido tal o cuál obra, qué nuevos significados adquirirían los poemas, los cuentos, las canciones y las leyendas. En unas pocas palabras, hacia dónde nos llevarían y si era más importante el destino o el camino.

Y otra vez nos dimos cuenta de que la literatura nos había llevado hacia nuevos horizontes inexplorados, que habíamos transitado los caminos de la cultura, de la Cultura (con mayúscula), de la interculturalidad, de la intertextualidad, entre otros tantos mundos. La literatura fue para nosotras, las docentes, y para nuestros alumnos el vehículo –nunca mejor empleado el término– para acercar estos mundos tan distantes y exóticos a los ojos de estos estudiantes argentinos, futuros

docentes de una lengua extranjera, que esperamos tengan una visión más amplia del mundo.

Llegamos varias veces a borgianos “jardines con caminos que se bifurcan” y encontramos/buscamos nuestro destino. No nos acompañaron en nuestro viaje literario los cortazianos “Cronopios y famas que viajan”. Sin embargo, como homenaje, nos permitimos tomar las palabras de Cortázar (1962): “Las esperanzas, sedentarias, [para nosotras esperanzas de dar una mejor educación, y formación docente] se dejan viajar por las cosas y los hombres, y son como las estatuas que hay que ir a verlas porque ellas ni se molestan”.

Referencias literarias

- Inglaterra

Zephaniah, Benjamin (2000). “The British”. En *Wicked World!* Londres: Puffin Poetry.

- Gales

Cleary, Maria (2005). “The Story of Gelert”. En *Real World*. Student’s Book. Londres: Helbling Languages

- Escocia

Lennox, Annie (2007). “Sing”. En el álbum *Songs of Mass Destruction*. Sony BMG.
Sutherland, Gavin (1972). “Sailing”. Cover en el album *Atlantic Crossing*, de Rod Stewart (1975). Riva Records.

- Irlanda

Eithne Massey (ed.) (2011). “Fionn and the Giant”. En *Best-loved Irish legends*. Dublin: The O’Brien Press Ltd.

Drennen, Olga (2011- 4ta reimpresión/1era ed. en 2005). “La Calzada de los Gigantes.” En *Antología literaria*. 4to Segundo Ciclo EGB. Buenos Aires: AZ Editora. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación.

- **Argentina**
Origlio, F and Cali, M. (eds.) (2008). “The legend of Neuquén and Limay”. En *Leyendas del Sur. Legends from the Southern Region*. Edición bilingüe. Buenos Aires: Hola Chicos.
- **Islas del Caribe**
Marley, Bob y Tosh, Peter (1973). “Get up, Stand Up”. En el álbum *Burnin'* de The Wailers. Island Records.
Marley, Bob (1980). “Redemption Song”. En el álbum *Uprising*, de Bob Marley & The Wailers. Island Records.
- **África**
Mulapa, Fredrick (2007). *The Promised Land. Crossing Borders. New Writing from Africa*. Londres: British Council.
- **India**
Gavin, Jamila (1992). “Forbidden clothes”. En Charles, Annabel (et al) (2009) *Text. Building Skills in English*. Book 3. Essex: Heinemann.
Narayan, Rasipuram (1995). “Lawley Road”. En *Tales from Malgudi*. Londres: Penguin Books.
- **Australia**
Lang, John G. (1836). “The ghost upon the rail”. En Cameron, Penny (2000-1st Ed 1994), *A Twist in the Tale*. Penguin Readers Level 5. Harlow: Pearson Education.

Referencias bibliográficas

- Ashcroft, Bill; Griffiths, Gareth & Tiffin, H. (2003). *The Empire Writes Back. Theory and practice in post-colonial literatures*. U.K: Routledge.
- Bhabha, H.(1994). “The Location of Culture”. En Ashcroft, Bill (2003) *The Empire Writes Back*. U.K: Routledge.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. U.K: Multilingual Matters Ltd.

- Cortázar, Julio (1962). *Historias de cronopios y de famas*. Bs As: Alfaguara.
- García, Ofelia (2014). “Countering the dual: Transglossia, dynamic bilingualism and translanguaging in education”. En R. Rubdy & L. Alsagoff (eds.), *The global-local interface, language choice and hybridity* (pp. 100-118) Reino Unido: Multilingual Matters.
- Kachru, Braj (1995). “World Englishes: approaches, issues and resources”. En *Language Teaching* 25.1: 1-14.
- Kramersch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Mc Rae, J. (1991). *Literature with a Small “l”*. London and Basingstoke: Macmillan.
- Mc Kay, S. (2011). “Teaching English as an International Language: Implications for Cultural Materials in the Classroom.” en *TESOL Journal*. Vol. 9, Issue 4.
- Reig, Dolors (2013). *Encuentro Internacional de Educación 2012-2013. ¿Cómo debería ser la Educación del Siglo XXI?* Fundación Telefónica. Disponible en: <http://encuentro.educared.org/group/hacia-las-escuelas-3-0-y-los-estudiantes-3-0/page/dolors-reig> Visitada el 20/05/15.
- Spivak, Gayatri (1988). “Can the Subaltern speak?”. En Cary, Nelson y Grossberg, Lawrence (1990), *Marxism and the Interpretation of Culture*. Chicago: University of Illinois Press.
- Biodata de Bob Marley. Disponible en: <http://www.bobmarley.com/history/> Visitada el 23/04/15.
- Biodata de Fredrick Mulapa. Disponible en: <http://www.transculturalwriting.com/radiophonics/contents/writers/> Visitada el 23/04/15.
- Biodata de Jamila Gavin. Disponible en: <http://www.jamilagavin.co.uk/aboutjamila001.html> Visitada el 23/04/15.
- Video de la canción: “Sing”, de Annie Lennox. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=LRIm5ufzMd4> Visitado el 25/04/15.

Narrativas para el desarrollo de la identidad y la competencia intercultural en una lengua extranjera

Verónica Di Bin (UNLP) y Melina Porto

IdIHCS, UNLP-CONICET

vdibin@gmail.com | melinaporto@conicet.gov.ar | M.Porto@uea.ac.uk

Palabras clave: narrativas, competencia intercultural, enseñanza, lengua extranjera, niños.

Introducción

El argumento central de este trabajo es que el uso de la narración, así como el de cualquier otro género de la literatura, permite generar una valiosa exposición a una lengua extranjera y conduce a diversos tipos de enriquecimiento. El objetivo es describir e ilustrar el uso de narrativas como material auténtico para promover el desarrollo de una lengua extranjera, en particular, de la competencia intercultural en los niños.

La narración en el aprendizaje de una lengua extranjera: desarrollo de habilidades lingüísticas y de la afectividad, entre otros beneficios

Lugossy (2007, p. 77) argumenta que “las historias o cuentos funcionan como esquemas mentales (en inglés, *schemata*) sobre la base

de los cuales le damos sentido al mundo”, y al exponer a los niños a historias/cuentos les proporcionamos oportunidades para interpretar nueva información y, gradualmente, desarrollar formas más abstractas de pensamiento.

Ellis & Brewster (2002) enfatizan la importancia de desarrollar en los niños habilidades lingüísticas, así como afectivas, por medio del uso de narraciones, alegando que la escucha de historias/cuentos en clase es una experiencia social compartida, la cual provoca una respuesta compartida de tristeza, alegría, entre otras emociones, mientras que crea un ambiente áulico relajado. El narrado de historias también proporciona exposición a la lengua extranjera (exposición que es *comprensible* para el niño, o *comprehensible input*) y representa una experiencia de aprendizaje de la lengua en la cual el filtro afectivo es bajo. El narrado de historias crea condiciones de aprendizaje ideales, ya que proporciona un contexto significativo y funciona como disparador de una gran variedad de actividades para el aprendizaje de la lengua.

Cameron (2001), por su parte, argumenta que las historias/los cuentos representan un enfoque holístico para la enseñanza y el aprendizaje de una lengua, al proporcionar a los niños usos ricos y auténticos de ésta. Entre estos aspectos se pueden considerar:

- Paralelismos: los patrones o formatos lingüísticos repetidos (*formats*) proporcionan un sustento natural para el aprendizaje.
- Riqueza de vocabulario: la narración actúa como marco genuino para la incorporación de nuevo vocabulario o para el reciclaje de vocabulario ya visto en contextos nuevos de uso. Por medio de una historia, los niños pueden incorporar adje-

tivos para describir a los personajes de la historia, verbos para describir lo que estos han hecho a lo largo de la historia, etc. La comprensión de este nuevo vocabulario se encuentra fuertemente sustentada por el marco repetitivo de la narración, por la presencia de imágenes, por la intervención docente en la lectura (*scaffolding*) y por el cúmulo de palabras que sí resultan familiares para los niños.

- Aliteración (uso de palabras que tienen las mismas consonantes iniciales): resulta ser un potente recurso para el desarrollo del conocimiento de los sonidos de las letras, importante en el caso de una lengua extranjera.
- Contraste: las historias para niños a menudo contienen grandes contrastes entre personajes, acciones o escenarios (Egan, 1997).
- Intertextualidad: referencias dentro de un texto a aspectos de otro texto que se han convertido en conocimiento cultural compartido.
- Narración/diálogo: dentro de una historia podemos distinguir dos usos principales de la lengua: para narrar y para dialogar. Esto permite a los niños estar expuestos no solo a aspectos lingüísticos típicos de estos dos usos (por ejemplo, el uso del tiempo pasado para la narración de eventos, en contraste con tiempos presentes o futuros en el diálogo), sino también a formatos y estructuras de la lengua típicamente conversacional (es decir, propios de la interacción oral).

De esta manera se evidencia cómo el uso de narraciones estimula el desarrollo lingüístico en la lengua extranjera.

La narrativa y el desarrollo de la alfabetización múltiple (*multi-literacies*)

Cameron (2001), Enever (2006) y Ellis & Brewster (2002) resaltan la importancia del uso de las imágenes como parte constitutiva de la narración, especialmente para niños, las cuales potencian el aprendizaje o reciclaje de vocabulario, ayudan a comprender el significado de la historia, permiten la predicción y especulación de eventos futuros, así como también facilitan el acceso a información valiosa en detalles culturales, ofreciendo una visión más clara y simple de la vida en la cultura que la historia/el cuento muestra. En este sentido, la narrativa contribuye a la alfabetización múltiple de los niños, es decir, permite que sean capaces de interpretar, utilizar y producir diversos tipos de textos que empleen diversos sistemas semióticos (entre ellos el visual) para una variedad de propósitos en contextos variados de uso (Anstey & Bull, 2006).

La narrativa y el desarrollo de la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera

Las historias siempre son contadas desde una perspectiva en particular y es esto lo que permite la comprensión cultural, dado que mostrar una determinada perspectiva revela a su vez otra (Bruner, 2002). La narración permite tomar conciencia sobre perspectivas alternativas, así como descentrar el pensamiento al ponerse en el lugar de Otro y comprender su realidad. En este sentido, la narrativa es poderosa, ya que ayuda a los niños a definirse a sí mismos, a construir puentes hacia los demás al ofrecerles contrastes con distintas perspectivas (Boyle & Peregoy, 1998; Joseph, 2005), y a comprender distintas visiones de la realidad (Burwitz Melzer, 2001). La información cultural presente en casi todos los elementos narrativos facilita

el acceso a información rica en detalles culturales (Harris, 1999), los cuales dan vida a un cuento y le ofrecen al niño una visión acerca de la vida en la cultura sobre la cual está leyendo (Eliggi & Germani, 2005; Marianne, 2007). La literatura brinda “este salto imaginativo que permitirá a los estudiantes imaginar culturas diferentes de la propia” (Kramsch, 1995:85) y puede, por tanto, “ser utilizada para desarrollar un entendimiento de la otredad” (Burwitz Melzer, 2001: 29; Matos, 2005). Los detalles culturales están dados por los modelos del mundo que se presentan, por lo que dicen y hacen los personajes, por los problemas que ocurren y las soluciones que se sugieren. Como dice Bruner (2002, p. 31), “la narración es constitutiva de la vida cultural”. Las historias muestran patrones culturales en tanto marcan lo que se espera de los individuos como miembros de una determinada cultura, pero también muestran la trasgresión a la norma haciendo memorables ambas, la norma y la trasgresión. En este aspecto, el argumento aquí es que la narración permite la apertura necesaria para la comprensión cultural.

La narrativa en el aula. Las pedagogías centradas en tareas y géneros para el diseño de secuencias didácticas

Se ilustra a continuación el argumento central de este trabajo con una secuencia didáctica planificada para niños de 4° grado de la escuela primaria basada en la historia *Mamma's birthday present* (Tafolla, 1991). La secuencia ilustra el uso de enfoques pedagógicos centrados en la tarea como unidad de trabajo y en los géneros discursivos. En estos enfoques, el niño emplea sus recursos lingüísticos para alcanzar un fin específico utilizando la lengua de modo similar a cómo ésta es utilizada en el mundo real.

La secuencia propuesta se basa en dos niveles de análisis del texto: por un lado en su macroestructura, la cual se relaciona con la organización, secuenciación y estructuración del texto; y por el otro, en la microestructura de éste, la cual incluye rasgos lexicales, gramaticales y discursivos.

En la primera etapa de la secuencia el docente explotará la tapa del libro, las imágenes presentes en ella, el título de la historia y el nombre de la autora. De este modo, trabajará con aspectos de la estructura de la narración (escenario, personajes, predicción de eventos/conflicto), anticipará vocabulario nuevo, reciclará vocabulario conocido e introducirá a los niños en el contexto cultural de la historia (mexicano-estadounidense). Posteriormente, comenzará con la lectura interactiva, durante la cual, tanto el docente como los niños participarán activamente en la construcción de un diálogo que rodee a la historia. Este diálogo podrá centrarse en la trama de la historia, en los personajes, eventos, escenario, en experiencias similares a las de la narración que los niños hayan tenido, en las imágenes o en aspectos específicos de la lengua (vocabulario o formatos) (Justice & Pence, 2005).

En una etapa posterior, se procederá a la segunda lectura de la historia/el cuento, en la que los niños, por medio de diversas técnicas de elicitación utilizadas por el docente, producirán patrones reiterados o vocabulario específico presente en la narración.

En la segunda etapa de la secuencia, los niños resolverán tareas relacionadas con diversos aspectos de la macro y micro estructura de la historia/el cuento. Por ejemplo, unirán imágenes con texto, ordenarán eventos de la historia, corregirán oraciones falsas, reemplazarán imágenes por palabras específicas en el resumen de la historia, trabajarán con aspectos culturales presentes, realizarán un glosario con imágenes (*picture dictionary*), representarán partes de la historia

utilizando interacciones cortas o producirán textos que involucren otros géneros discursivos.

Por último, y en un espacio de reflexión, el docente se centrará en el intercambio de ideas sobre temas principales de la historia/cuento, aspectos interculturales y de experiencias propias. Estos contextos de trabajo seguramente incluirán intercambios con interacciones en lengua madre, ya que el foco no estará centrado en la lengua en sí misma.

Como tarea de cierre, los niños podrán plasmar de manera visual su respuesta personal a ciertas consignas relacionadas con la historia (por ejemplo, qué le regalarían ellos a su mamá para su cumpleaños). Esta actividad permitirá el trabajo de transferencia de sistemas semióticos, de síntesis de comprensión, así como también resultará ser un espacio donde el niño pueda plasmar sus propias ideas representando así aspectos de su propia cultura.

Conclusión

La narrativa se presenta como un rico recurso en la enseñanza de una lengua extranjera en niños, ya que potencia sus oportunidades para adquirir la lengua en contextos genuinos de uso y colabora en el desarrollo de su competencia intercultural y de su alfabetización múltiple.

Los enfoques centrados en las tareas y en el uso de géneros discursivos, ilustrados en este trabajo, colaboran en esta dirección.

Referencias bibliográficas

- Anstey, M. & Bull, G. (2006). *Teaching and Learning Multiliteracies*. Network, International Reading Association.
- Boyle, O. & Peregoy, S. (1998). Literacy Scaffolds: Strategies for First- and Second-Language Readers and Writers. En Opitz, M. (Ed.) *Literacy Instruc-*

tion for Culturally and Linguistically Diverse Students. A Collection of Articles and Commentaries (pp.150-157). Newark, Delaware, International Reading Association Inc.

- Bruner, J. (2002). *Making Stories*. Massachusetts, Harvard University Press.
- Burwitz Melzer, E. (2001). Teaching intercultural communicative competence through literature. En Byram, M., Nichols, A. y Stevens, D. (Eds.). *Developing intercultural competence in practice* (pp.29-43). Clevedon, Multilingual Matters.
- Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge, CUP.
- Egan, K. (1997). *The educated mind: How cognitive tools shape our understanding*. Chicago, University of Chicago Press.
- Eliggi, M. G. & Germani, M. (2005). A postcolonial and cultural reading of three Native American stories. *Anuario* (Facultad de Cs. Humanas, UNLPam), 7, 109-120.
- Ellis, G. & Brewster, J. (2002). *Tell it again! The new storytelling handbook for primary teachers*. Harlow. Pearson Education Limited.
- Enever, J. (2006). The use of picture books in the development of critical visual and written literacy in English as a foreign language. En J. Enever & G. Schmid-Schonbein (Eds.) *Picture books and young learners of English* (pp. 59-70). Munich, Langenscheidt.
- Harris, V. (1999). Applying Critical Theories to Children's Literature. *Theory into Practice*, 38, 147-154.
- Joseph, C. (2005). Language in contact and literatures in conflict: text, context, and pedagogy. *World Englishes*, 24, 131-143.
- Justice, L. & Pence, K. (2005). *Scaffolding with Storybooks: a guide for enhancing young children's language and literacy achievement*. Newark, International Reading Association.
- Kramsch, C. (1995). The cultural component of language teaching. *Language, Culture, and Curriculum*, 8, 83-92.

- Lugossy, R. (2007). Authentic picture books in the lives of young EFL learners and their teachers. En M. Nikolov, J. Mihaljević, G. Lundberg, T. Flanagan, & M. Matheoudakis (Eds.), *Teaching modern languages to young learners: teachers, curricula and materials* (pp. 59-76). Strasbourg, Council of Europe.
- Mariane, M. (2007). A comparative analysis of racism in the original and modified texts of *The Clay*. *Reading in a Foreign Language*, 19/1, 56-68.
- Matos, A.G. (2005). Literary Texts: A Passage to Intercultural Reading in Foreign Language Education. *Language and Intercultural Communication*, 5, 57-71.
- Tafolla, C. (1991). Mamma's birthday present. En *Reading Street*. Illinois, Pearson Education Inc. (Unit 4. pp 14-37).

La dimensión intercultural en la clase de inglés

María Marta Bordenave y Pía Isabella

Colegio Nacional Rafael Hernández, UNLP

mariamaborde@gmail.com | pisabella93@yahoo.com.ar

Palabras clave: lengua, concientización cultural, reflexión, identidad.

Resumen

En la actualidad, la enseñanza de una lengua extranjera tiene objetivos que van más allá de lo instrumental. Este trabajo explora el aprendizaje del inglés a través de una concientización cultural crítica que deben desarrollar los jóvenes para interactuar con personas de diferentes identidades sociales y culturales (Byram, Gribkova, Starkey, 2002) como una forma de enriquecimiento personal. Desarrollar una concientización crítica implica estar abierto a la otredad cultural, y utilizar esa experiencia para reflexionar y evaluar nuestros propios pensamientos y concepciones “a fin de desarrollar un mayor autococonocimiento y una mayor autocomprensión” (Byram, Barret, Ipgrave, Jackson y Menendez García 2009, p.10). Desde esta perspectiva intercultural, los artículos y videos que ofrece National Geographic Lear-

ning sirven para desarrollar una secuencia didáctica que propicia la reflexión sobre la cultura ajena y la propia, sin dejar de considerar las múltiples identidades que conforman un ser humano, para no caer en la simplificación de los estereotipos (Byram, Gribkova, Starkey, 2002).

Introducción

Hoy la enseñanza de lenguas va más allá de desarrollar habilidades lingüísticas; también requiere desarrollar competencias en los estudiantes que los ayuden a interactuar con Otros de manera social y culturalmente apropiada. La comunicación se basa en el respeto por los individuos y en el entendimiento mutuo entre hablantes que poseen varias identidades sociales. Como lo señalan Kramsch, Crain y Murphy-Lejeune (1996, p. 99), “...el conocimiento de la lengua de otra persona no garantiza el entendimiento mutuo si, al mismo tiempo, no se adquiere conocimiento de la cultura de esa persona”. Entonces, debemos dar un paso hacia adelante y considerar al hablante de una segunda lengua como un *mediador intercultural* que deberá desarrollar estrategias para relacionarse exitosamente con gente de otras culturas y que hable otras lenguas (García, 2009).

Desarrollo de la dimensión intercultural en la clase de inglés

En la actualidad, el concepto de *cultura* se usa en un sentido más amplio; tradicionalmente se refería a las producciones materiales de un grupo social: el arte, la literatura, las comidas, etc. (Young, Sachdev y Seedhouse, 2009). El sociólogo Pierre Bourdieu (1993) definió *cultura* de una manera pragmática. Bourdieu utilizó el término *campo* para referirse a cualquier lugar o región dentro del cual un grupo ac-

túa, se comunica y desarrolla sus identidades y conocimiento característicos. Este *campo* está moldeado por la tradición de instituciones, el comportamiento del grupo, su ideología, sus prácticas discursivas y pragmáticas. Así, este *campo* oficia de *tablero de ajedrez* en donde los individuos actúan para producir o reproducir conocimiento, significar identidades, negociar significados y reforzar o desafiar posiciones. Byram *et al.* (2009, p.8) también definen a la *cultura* como “un proceso activo a través del cual los individuos producen significado y cambio. En vez de tener una identidad cultural fija y distintiva, los individuos y los grupos se identifican con elementos de la cultura, o crean nueva cultura agrupando diferentes elementos”.

El desarrollo de una competencia intercultural crítica implica estar abierto a la otredad cultural y utilizar esta experiencia para reflexionar y traer a la superficie experiencias de nuestra propia cultura que generalmente se dan por sentado. Fomentar una conciencia cultural crítica nos lleva a evaluar críticamente y sobre la base de criterios claros y sólidos nuestras percepciones, pensamientos y conductas para desarrollar un mejor autoconocimiento y entendimiento (Byram *et al.*, 2009). Este saber intercultural conduce a aceptar que nuestras perspectivas culturales influyen en nuestra visión de la realidad y de los valores de los Otros: nos ayuda a interpretar y explicar los puntos de vista propios y aquellos que otros poseen. Esta dimensión intercultural es un componente central de la competencia intercultural.

Angela Scarino (2010) también destaca las ventajas de moverse hacia una orientación intercultural. Según Scarino, el aprendizaje de una lengua conlleva el desarrollo de una capacidad intercultural que críticamente desarrolla nuevas formas de construir significado a través de nuevas maneras de posicionarse al aprender una lengua. De

igual manera, Kramsh (1996) argumenta que el aprendizaje de una lengua permite la creación de un *tercer espacio*, un lugar de privilegio y de cuestionamientos en donde los estudiantes adquieren especial introspección de su propia cultura y de la ajena. Este concepto se relaciona con la habilidad de *descentrarse* que propone Byram. Esta actitud implica dejar de asumir “...que los propios valores, pensamientos y conductas son los únicos posibles y naturalmente correctos... y pensar cómo se verían esas creencias desde el punto de vista del Otro, con un bagaje de valores, pensamientos y conductas diferentes” (Byram *et al*, 2009, p. 23).

Una forma de desarrollar la interacción intercultural en la clase de inglés es a través de textos que conecten al alumno con mundos de significados variados y diferentes al propio. La literatura nos ofrece una forma de lograr este contacto y, a la vez, enriquece la percepción del mundo del estudiante. Las actividades que los textos nos planteen deben incluir tareas tales como discutir, analizar y contrastar. Tratar temas que desafíen estereotipos o comparar situaciones familiares con ejemplos en contextos no tan familiares constituyen principios centrales en la dimensión intercultural. Es decir, el abordaje del tema debe tener un componente crítico y reflexivo que desafíe al estudiante a través de materiales o textos diversos que permitan encontrar interpretaciones alternativas, que lleven a relacionar experiencias propias con las de Otros y que evidencien procesos de pensamiento crítico. El pensamiento crítico es, según Waters (2006), pensamiento de nivel superior que involucra habilidades tales como analizar, sintetizar, evaluar y realizar hipótesis, entre otras.

Teniendo en cuenta lo expuesto, hemos elegido trabajar con un texto descriptivo de National Geographic Learning y un video en un contexto de colegio secundario. Los alumnos pertenecen a 5to año y

poseen un nivel de inglés B1 según especificaciones internacionales. El libro de texto en el cual se encuentra el texto es World English 2A.

Secuencia didáctica

La secuencia consistió en la realización de una serie de tareas. En una primera etapa los alumnos trabajaron con un artículo sobre un rito que se lleva a cabo entre los Apaches cuando las mujeres entran en la adultez; este tema deriva del tópico *las distintas etapas de transición*, que se estaba desarrollando en el curso. Los alumnos comenzaron relacionando distintos sistemas semióticos conectando imágenes con texto para inferir el tema. En las siguientes tareas se centraron en el reconocimiento de género (artículo), tipo textual (descriptivo, informativo y narrativo) y propósito (presentar información, describir un rito, narrar una anécdota). En el siguiente desempeño los alumnos leyeron hasta poder discernir qué rito describe el artículo (skimming) y luego reflexionaron sobre el tópico de la unidad: transiciones. Posteriormente leyeron el texto con un objetivo específico: ordenar eventos que transcurren durante la realización del rito (scanning). En la tarea posterior trabajaron con el vocabulario, infiriendo significados a través del contexto en que se encuentran inmersos. Luego se trabajó a fin de que los alumnos pudieran identificar los marcadores secuenciales de tiempo en el texto y los pudieran conectar con el tiempo verbal que prevalece en el texto: pasado simple, que se utiliza para narrar una anécdota con referencia a un rito.

Luego de haber trabajado con la microestructura del texto (exponentes lingüísticos, marcadores discursivos, etc.) y la macroestructura (organización discursiva), se retomó el artículo y se realizó la

siguiente tarea con el objetivo de que los alumnos reflexionaran sobre ritos y costumbres de una cultura ajena y de la propia, y que pudieran expresar similitudes y diferencias entre ambas a fin de que desarrollaran competencia intercultural. Los estudiantes reflexionaron sobre el comienzo de la adultez, sobre la edad del comienzo de esta etapa y sobre las implicancias que conlleva entrar en ella. Los alumnos pensaron si en nuestro contexto existen celebraciones para los jóvenes al entrar en este período. Compararon y contrastaron el rito apache con los ritos en nuestra sociedad y se les hizo investigar entre grupos originarios de nuestro país –trabajaron con las etnias coyas, mapuches y wichis– si existen ritos similares.

En una segunda etapa, trabajamos con un video sobre el mismo tópico: transiciones. En el video se muestra otra ceremonia: un casamiento en una aldea africana. Así como los alumnos merecen tener instrucción explícita de cómo acceder al contenido en un texto con palabras, también necesitan instrucción de cómo acceder al contenido con otro tipo de textos (Wilson, 2008). Los alumnos realizaron una serie de tareas para acceder a la información del texto. El título del video es “Un casamiento en Nubia”. Localizaron a Nubia en el mapa y, a partir del análisis del título, realizaron una serie de tareas que comienzan con algunas imágenes que actuaron como disparador para que los alumnos puedan predecir el contenido del video. Las tareas estuvieron secuenciadas para que el alumno comience obteniendo información a través de las imágenes y en un segundo paso, de la descripción y narración. Las imágenes actuaron a modo de andamiaje para la interpretación de los eventos que se narran. Luego de buscar objetos en las imágenes, ordenar eventos cronológicamente y contestar preguntas con la informa-

ción que brinda el narrador, los alumnos reflexionaron sobre este rito y lo compararon con esta práctica social en nuestra sociedad. Ej. *Nubbian and Argentinian brides wear white dresses*. También se los llevó a reflexionar sobre la importancia que se le da al casamiento en ambos contextos sociales.

En la tarea posterior los alumnos realizaron por escrito una descripción de un casamiento en Nubia con la información que han obtenido a través del video. Se reflexiona sobre las diferencias entre la descripción del rito apache del artículo que describe una anécdota sobre una ceremonia en particular y la descripción que deben realizar en la que deben generalizar y explicar cómo son los casamientos en una zona en particular. Para facilitarles la tarea, y a manera de andamiaje, los alumnos y el docente, conjuntamente, pensaron en algunas frases que podrían utilizar en sus descripciones.

En sus casas, en grupos, los alumnos investigaron sobre ritos de algún grupo originario de nuestro territorio. Escribieron una descripción de la ceremonia. La descripción llevada a cabo en la tarea anterior les sirvió como modelo para esta producción final.

Conclusión

El propósito de nuestro trabajo fue exponer a nuestros alumnos al conocimiento sobre la realización de prácticas sociales en otros contextos para así llevarlos a la reflexión sobre sus propias creencias, valores, pensamientos y conductas al contrastarlas con las de Otros. De esta manera, nos propusimos que los alumnos desarrollaran empatía y comprensión sobre otros grupos sociales, identificándose en algunos aspectos con ellos y reconociendo diferencias.

Referencias bibliográficas

- Bourdieu, P. (1993). *The Field of cultural production: Essays on art and literature* (R. Johnson, Trans.). New York: Columbia University Press.
- Byram, M; Gribkova, B and Starkey, H. (2002). *Developing The Intercultural Dimension In Language Teaching. A Practical Introduction For Teachers*. Language Policy Division. Directorate of School, Out-of-School and Higher Education. DGIV. Council of Europe, Strasbourg
- Byram, M. Barret, M., Ipgrave J., Jackson, R., Menendez García, M. (2009). *Autobiography of Intercultural Encounters*. Council of Europe, Language Policy Division
- García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. West Sussex: Wiley-Blackwell
- Johansen, K. & Tarver Chase, R. (2010). *World English 2*. Boston: Heinle
- Johnstone Young, T; Sachdev, I and P. Seedhouse. (2009). "Teaching and learning culture on English language programmes: a critical review of the recent empirical literature". *Innovation in Language Learning and Teaching*. Vol 3(2) 149-169.
- Kramsch, C., Crain, A. and Murphy-Lejeune, E. (1996). *Why Should Language Teachers Teach Culture?* *Language, Culture and Curriculum* 9(1), 99-107.
- National Geographic. *A Nubian Wedding*. Video en You Tube. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=YIMBEx-cazw> [Último acceso: 2 de mayo de 2014].
- Scarino, A. *Assessing Intercultural Capability in Learning Languages: a Renewed Understanding of Language, Culture, Learning, and the Nature of Assessment*. En Byrnes, H (Ed) *Perspectives*. *The Modern Language Journal* 94, 324-329.
- Waters, A. (2006). *Thinking and language learning*. *ELT Journal*, 60, 319-327.
- Wilson, Amy Alexandra (2008). "Moving Beyond the page in Content Area Literacy: Comprehension Instruction for Multimodal Texts in Science". *The Reading teacher*, 62(2), 153-156.

Los nuevos roles de la literatura y la cultura en la identidad de la formación docente

Eugenia Carrión Cantón

IPES Paulo Freire Río Grande (Tierra del Fuego)

eugeniaccarrioncanton@gmail.com.ar

Palabras clave: literatura, diseño curricular, enfoque intercultural, formación docente.

“Acoger al otro en su lengua es tener en cuenta naturalmente su idioma, no pedirle que renuncie a su lengua y a todo lo que esta encarna”.

Jaques Derrida

La elaboración de los nuevos diseños curriculares de formación docente en Lenguas Extranjeras, según la Ley de Educación Nacional (LEN) 26206, demandó redefinir un abordaje integral, en concordancia con los Lineamientos Curriculares Nacionales (CFE 24/07), que proponen nuevas conceptualizaciones de la lengua materna y de la lengua extranjera con la denominación *Lengua Cultura Extranjera* (LCE);

esto la visibiliza como transmisora de cultura y la entiende como un “conjunto de procesos sociales de producción, circulación y consumo de la significación en la vida social” (García Canclini, 2004, p.34) en los que la lengua interviene de manera central. Los procesos de enseñanza y aprendizaje en la formación docente de LCE implican la práctica integradora del lenguaje que favorezca el desarrollo de competencias desde un paradigma discursivo que construye la realidad de la cual esos sujetos son parte. El aprendizaje de una LCE conforma un acercamiento a las culturas que ésta expresa y una nueva mirada a la propia, ya que concientiza sobre el carácter arbitrario y convencional de todo sistema de signos, y reflexiona sobre aspectos interculturales con respeto y valorización de las diferencias. Asimismo, se espera que los modos en que la literatura y la cultura se enseñen y aprendan en la formación inicial favorezcan nuevas formas de asumir el rol docente.

Este trabajo describe los nuevos roles de la literatura y la cultura visibles tanto en los documentos curriculares nacionales como en el diseño jurisdiccional de la formación docente de LCE de la provincia de Tierra del Fuego, considerando tres ejes: el núcleo de aprendizaje y su relación con el eje de las prácticas discursivas en la formación docente; el núcleo de la ciudadanía y su relación con el eje de las didácticas propuesto para la formación docente de LCE, y el núcleo de la interculturalidad y su relación con el eje de las culturas en la formación docente de LCE, promoviendo una mirada intercultural sobre el conocimiento y la valoración de la cultura propia y ajena, en el marco de la formación de formadores.

El *Documento de mejora para la formación inicial de profesores de Nivel Secundario* enmarca la complejidad de la enseñanza y el aprendizaje de una LCE, y visibiliza la necesidad de los futuros docentes, al igual que

los formadores de formadores, de dimensionar la formación desde un paradigma inclusivo y multidimensional. Para esto, y siguiendo lo establecido por la LEN, enmarca el desarrollo de los saberes en tres núcleos, a saber: I: Aprendizaje, II: Ciudadanía; y III: Interculturalidad.

Con respecto al primer núcleo, el documento sostiene que

...dada la íntima relación que existe entre lengua y concepción del mundo, lengua y pensamiento, lengua e identidad, lengua y comunicación, el aprendizaje de una LCE involucra distintos aspectos de la persona. Aprender una LCE implica acercarse a un objeto de estudio a través de múltiples estrategias, desnaturalizar la propia lengua, modificar la propia mirada, reflexionar acerca de la propia cultura, poner en crisis las categorías de pensamiento habituales, romper el vínculo unívoco entre la realidad y la palabra que supone el lenguaje verbal y adquirir conciencia del carácter arbitrario y convencional de todo sistema de signos (p.152).

Así, conscientes de esta complejidad, se vuelve imprescindible que el futuro docente adquiera durante su formación inicial sólidos saberes disciplinares y sobre las teorías que expliquen los procesos de aprendizaje. Considerando las características de su futura práctica profesional, serán fundamentales las experiencias que favorezcan el análisis de estos saberes desde una perspectiva de enseñanza y aprendizaje.

Este núcleo comprende las principales consideraciones que se asocian a los procesos de aprendizaje de una LCE como experiencia de uso y reflexión de las LCE y el lenguaje, de construcción y deconstrucción permanente, que se complejiza hacia una profundización y diversificación de su potencialidad comunicativa (p.153).

Del mismo modo, en el núcleo de ciudadanía se resalta

...que el sentido del trabajo de enseñar una LCE tiene una relación directa con la cultura y se destaca que quien enseña, además de docente es ciudadano y por este motivo se inserta y se vincula con la sociedad en la que vive (p.167).

Esta interacción implica la crítica, la propia opinión, la consideración de múltiples perspectivas, al igual que un posicionamiento ético, y es de este modo que el docente relaciona su saber específico y el ámbito social en el que se desenvuelve y construye su postura, su autoridad y responsabilidad político pedagógica.

El docente tiene la responsabilidad de habilitar espacios en el aula de manera que la diversidad de opiniones sea promovida y respetada. Es fundamental pensar que la ciudadanía no es un concepto indeterminado planteado solo teóricamente, sino que se debe plasmar en acciones que den cuenta de esto, tales como la explicitación a través de las prácticas discursivas (p 167).

Asimismo, desde el núcleo de la interculturalidad se destaca el replanteo didáctico hacia el enfoque intercultural. Desde esta perspectiva se evidencia el modo en que las prácticas didácticas pasaron de una metodología de la comparación sin reflexión y la mera descripción, a la posibilidad de interactuar con otra cultura desde la valoración de la mirada del otro. Así, la didáctica fue evidenciando una perspectiva intercultural.

Benucci (2001) entiende lo prioritario de centrar la educación en el aprecio y la apertura hacia el otro sin juicios de valor para favorecer la comprensión cultural; ésta permite el interés intercultural, meta fun-

damental de la didáctica, ya que implica el reconocimiento del valor de la diversidad y el interés por el otro.

Esta perspectiva supone el encuentro y la interacción de dos culturas: la vehiculizada por la lengua extranjera y la cultura que se asocia a la lengua materna del estudiante. Desde este posicionamiento, la cultura es entendida como un sistema teórico-práctico integrado por discursos en continua relación y transformación, por medio de los cuales una comunidad cultural se identifica y desarrolla.

En concordancia con los documentos nacionales, el nuevo diseño jurisdiccional del Profesorado de Inglés de la provincia de Tierra del Fuego establece que los procesos de enseñanza y aprendizaje en la formación del docente de LCE implican la práctica de una perspectiva integradora del lenguaje que favorezca el desarrollo de las competencias del lenguaje desde un paradigma discursivo en el que la interacción de los sujetos construye la realidad de la cual ellos son parte. En esta interacción, los sujetos usan el lenguaje como recurso disponible para la construcción de un significado determinado y con cierta intencionalidad en un contexto determinado. El desarrollo de este campo incluye la consolidación y profundización de los aspectos formales del lenguaje. Además, el concepto *práctica discursiva* se refiere a un conjunto de reglas anónimas, históricas, determinadas en el tiempo y el espacio, que han definido en una época dada y para un área –social, económica, geográfica o lingüística dada–, las condiciones del ejercicio de la función enunciativa (Foucault, 1969, en Bourdieu & Martin, 1992, p. 224). En este sentido, el modo de relación con el lenguaje es lo que instaura la posibilidad de un acceso significativo a la comprensión del mundo.

Como tal, el aprendizaje de una LE conforma un acercamiento a las culturas que ésta expresa y una nueva mirada de la propia cultura,

ya que permite adquirir conciencia del carácter arbitrario y convencional de todo sistema de signos, y reflexionar sobre aspectos interculturales desde una perspectiva de interés, respeto y valorización de las diferencias.

Desde esta mirada de la enseñanza, el paradigma integral habilita a que cada una de las unidades curriculares del área específica tenga un enfoque múltiple: las prácticas del lenguaje, el contenido, la comprensión y apreciación de la interculturalidad, y las estrategias cognitivas y sociales necesarias para su abordaje real. De esta manera, se aspira a que “los modos en que los contenidos disciplinares se enseñen y aprendan en la etapa de formación docente inicial favorezcan la construcción de nuevos modos de enseñar en las escuelas” (DCPIP, p.74). Según los lineamientos nacionales acerca de la enseñanza, transmitir conceptos disciplinares actualizados y una nueva teoría de la enseñanza no es suficiente, ya que lo que se busca es la apropiación de concepciones educativas reflexivas que generen otras maneras de enseñar y de actuar en el marco de las instituciones educativas (Res.24/07).

En el diseño curricular jurisdiccional para la formación docente se ha establecido la concepción globalizada de los contenidos, a la luz del paradigma integral. Su lectura permitirá, entonces, simultáneamente, comprender los procesos implicados en el desarrollo de cada saber, lo que favorecerá una constante reflexión sobre el hecho pedagógico implicado en el rol del formador de formadores.

La organización del campo de la formación específica contempla el estudio de cinco ejes curriculares, secuenciados a lo largo de los cuatro años de formación inicial en diferentes unidades curriculares. Ellos son:

1.Prácticas discursivas. Eje del sistema escrito. En estas unidades curriculares que corresponden a Prácticas discursivas: eje del sistema escrito (I, II, III, IV), se abordan las prácticas discursivas de lectura y escritura desde un enfoque de la lectura interactivo y desde la concepción de la escritura como proceso. En este marco, se realiza la identificación e interpretación de diversos géneros discursivos escritos, se trabajan contenidos aportados por las disciplinas relacionadas con las ciencias del lenguaje y se estudian los recursos del sistema de la lengua extranjera tales como géneros discursivos, sintaxis, semántica, morfología, grafía, puntuación.

2.Prácticas discursivas. Eje del sistema oral. En las unidades curriculares se parte de la exposición al discurso oral en la lengua inglesa y a su comprensión, y se identifican, analizan y estudian sus aspectos pragmáticos, sintácticos, léxicos y fonológicos distintivos. Se pretende integrar los diversos aspectos que involucran el desarrollo de la oralidad: el conocimiento teórico, el desarrollo receptivo-motriz (habilidad para percibir y producir los rasgos fonológicos de la lengua inglesa) y el desarrollo de la habilidad comunicativa.

3.Cultura. Estas unidades curriculares correspondientes a Culturas (I, II, III y IV) focalizan la mirada en el estudio de las manifestaciones culturales y de sus contextos sociales e históricos desde el siglo XXI hasta el siglo I. Los contenidos se abordan a partir de la interpretación de textos orales y escritos considerados como construcciones sociales de una época. Se incluyen textos generados por las diversas culturas que utilizan la lengua inglesa como medio de expresión, a fin de que el futuro docente desarrolle una mirada intercultural y pluralista. Asimismo, se promueve la valoración de la

función estética y poética del lenguaje. Se propone que los futuros docentes se relacionen con material auténtico que los involucre intelectual y emocionalmente y que les permita descubrir diferentes formas de conceptualización del mundo a partir de un nivel sintáctico, lexical, y comunicativo más complejo.

4. Didáctica específica. En las Didácticas específicas (I, II, III) se retoman los saberes de Pedagogía y Psicología educacional, y se articulan con instancias curriculares tales como Didáctica general, Sujetos de la educación y Currículum, así como unidades del campo de la formación específica y de la práctica docente. Asimismo, se pone especial atención a las herramientas o los recursos teórico-práctica/os para conocer, analizar, diseñar, implementar, reflexionar y evaluar diversas estrategias de enseñanza para favorecer el aprendizaje y la adquisición de una LCE.

5. Introducción a la Lingüística. Este espacio curricular se incorpora en el cuarto año de la formación inicial y se articula con las áreas curriculares de Prácticas discursivas, para propiciar el estudio del lenguaje y la lengua desde un aspecto pragmático y funcional, que les permitirá una selección apropiada del material y la integración de éste en su práctica docente. En este sentido, el espacio curricular debe centrarse en la comprensión de aquellas teorías del lenguaje que favorezcan la enseñanza de la LCE.

Desde esta perspectiva integral e intercultural se entiende que la comunicación intercultural se establece, en gran medida, a través de objetos mediatizados de la cultura: textos de diferentes géneros y expresiones de tipo artístico, como las artes visuales, las

artes combinadas, las producciones musicales y las literarias. Estas representaciones ofrecen una gran variedad de perspectivas y de contextos culturales que funcionan como un ámbito propicio para el anclaje de la LCE (DCPI, p. 822).

Es por ello que en este espacio curricular dictado en inglés se integran aspectos históricos significativos y expresiones culturales, que a partir de la lectura crítica y reflexiva de discursos reflejan la realidad socio-histórica y cultural de los diferentes períodos. En este sentido, y dada la naturaleza de los procesos de pensamiento crítico que caracterizan el estudio de la historia y de la literatura, estas asignaturas aportan fuentes de gran riqueza para el análisis de diversos géneros discursivos, lo que fortalece e intensifica el desarrollo de las competencias lingüísticas en la LCE.

Así lo entiende el Proyecto de Mejora para la Formación Inicial para Profesores para el Nivel Secundario en Lenguas Extranjeras emitido por el INFD:

En educación intercultural, si la competencia cultural es traducida como un conjunto de capacidades para descubrir, comprender, interpretar, orientarse y comportarse en una cultura extranjera, la competencia de comunicación intercultural implica la capacidad de poner en relación los referentes de la/s cultura/s propia/s y ajena/s para construir interrelaciones como condición para la construcción del sentido y la apertura a la comprensión del otro. Esa comprensión facilita la generación de estrategias para comunicar con hablantes de otras culturas, para ser intermediario entre la cultura propia y la extranjera, para gestionar posibles malentendidos, para superar los prejuicios y estereotipos... (DCPI, p.175).

De este modo, la literatura y la historia se vuelven ejes transmisores de la cultura y desarrollan un rol fundamental en el aprendizaje didáctico y lingüístico del docente en formación. En este contexto se articulan las prácticas discursivas del eje escrito y oral, y se promueve una mirada intercultural que permita el conocimiento y la valoración de la cultura propia y ajena.

Asimismo, el uso de material auténtico involucra al estudiante de la LCE intelectual y emocionalmente, y le permite descubrir y valorar las diferentes formas de conceptualización del mundo, al igual que la función estética y poética del lenguaje. Dadas las íntimas relaciones que existen entre lengua y concepción del mundo, lengua y pensamiento, lengua e identidad, lengua y comunicación, el aprendizaje de una LCE involucra distintos aspectos de la persona. Esto se vuelve de suma relevancia para nuestros docentes en formación, ya que, como dice la LEN en su artículo 71:

La formación docente inicial tiene la finalidad de preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, acompañando las diferentes trayectorias escolares. Así también, promoverá la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con las culturas y las sociedades contemporáneas, el trabajo colaborativo y en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de sus alumnos.

Este nuevo diseño curricular para la formación del docente de inglés, a la luz de lo establecido por las normativas nacionales, propone un espacio de formación para los futuros docentes desde el desarrollo del pensamiento crítico, la negociación de significados, la meta cogni-

ción y el desarrollo del conocimiento del mundo, aspectos fundamentales para la enseñanza y el aprendizaje de una LCE.

En la actualidad, tanto los enfoques comunicativistas como post comunicativistas destacan el valor primordial de los textos literarios como elemento didáctico privilegiado para el desarrollo de las prácticas de lectura y de reflexión intercultural, ambas esenciales para la formación del futuro docente de LCE. Es así que la literatura se vuelve un medio ideal para ampliar la consciencia y la apreciación del uso del lenguaje en sus diferentes manifestaciones, pues a partir de los diversos géneros literarios el lenguaje se presenta en un contexto plurisignificativo, con diversidad de registros y variedades, contenido dentro de un marco social determinado histórica y culturalmente. En este sentido, el texto literario refleja la idiosincrasia, los códigos y valores de cada cultura. Por lo tanto, la lectura de las expresiones literarias en idioma inglés a través de los siglos permite al futuro docente llegar a comprender variadas visiones del mundo. De este modo, se visibiliza que ser parte del mundo de una lengua extranjera no es solamente conocer su instrumentalidad, sino también interpretar la relación entre condiciones de producción y materialidad lingüística. Este continuo análisis le aporta al futuro docente, por medio de la literatura, la posibilidad de analizar la relación dialógica entre lengua y cultura, para profundizar la comprensión de características y particularidades que definen la LCE.

Referencias bibliográficas

Libros

- Benucci, A. (2001). La competencia interculturale. En P Diadori, insegnare Italiano a Stranieri. Roma: Le Monnier.

- Bourdé G., Martin, H. (1992). Las Escuelas Históricas. Madrid. Akal.
- Cassin, B. (2014). Más de una lengua. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- Cita en el texto (Marsh, D., & Langé, G. Eds. Using Languages to Learn and Learning to Use Languages. Jyväskylä. University of Jyväskylä on behalf of TIECLIL. Finland: UniCOM, p.3).
- Corbett, J. (2007). Language and Intercultural Communication in the New Era. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Cristal, D. (1997). *English as a global language*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Derrida, J. (2001) El Monolingüismo del Otro. Buenos Aires: Manantial.
- García Canclini, N. (2004). Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Litwin, E. (2008). El Oficio de Enseñar. Buenos Aires: Paidós.
- Merrill Valdes, J. (2001). Culture Bound. UK: Cambridge University Press.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2006). Ley de Educación Nacional 26.206
- Navés, T., Muñoz, C. (2000). *Usar las lenguas para aprender y aprender a usar las lenguas extranjeras. Una introducción a AICLE para madres, padres y jóvenes. Galicia*. University of Jyväskylä.
- Palermo, Z. (2014). *Para una pedagogía decolonial*. Buenos Aires: Ediciones Signo.

Material de internet

- Ministerio de Educación de la Nación. (2011). Proyecto de mejora para la formación inicial de profesores para el nivel secundario. Áreas: Geografía, Historia, Lengua y Literatura y Lenguas Extranjeras. Recuperado de: <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/hand->

le/123456789/89787/Proyecto%20Mejora%20Lenguas%20Extranjeras.
PDF?sequence=6

- Pérez Torres, I. (2011). *English as a Second or Foreign Language. Primary and Secondary Education*. Consulta: 10 junio de 2011. Recuperado de <http://www.isabelperez.com/>
- Tierra del Fuego (Provincia)-Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente Inicial del Profesorado de Inglés de la Provincia de Tierra del Fuego(2012). M.E.D.N 1947/12 Resolución: 1343/12.

Las lenguas y la traducción

| 5.1 |

La traducción del ruso al español dentro del sistema literario

Omar Lobos y Eugenio López Arriazu

F. F. y L., UBA.

earriazu@yahoo.com.ar | calfucur@yahoo.com.ar

Palabras clave: ruso, español, traducción, sistema literario.

La traducción desde cualquier lengua está íntimamente ligada a la construcción de un canon determinado. En esta construcción pueden haber participado o participar tanto la institución literaria de la lengua de origen (los autores famosos en su propia patria y comunidad lingüística), como las elecciones que con determinado criterio se hacen desde la lengua y la cultura a la que se traduce (la fama local muchas veces no basta para que un autor se vuelva *traducible*). A la Academia, con sus literaturas en lenguas extranjeras, le cabe en esto un rol cuya importancia habrá que calibrar. En algunos casos podría sumarse la voluntad, el deseo de un traductor particular de dar a conocer a determinado autor, aunque este no participe de ninguna ins-

tancia canónica previa. Obviamente, otro factor son las decisiones que orientan el mercado editorial. El mercado, pensado no solo como público sino como conjunto de instituciones (editoriales, promociones gubernamentales, difusión crítico-periodística), juega aquí un papel relevante, junto con los otros factores antes mencionados, en la pugna multisectorial por el establecimiento de un canon local.

Por otro lado, toda traducción participa de una concepción ética y estética que excede las cuestiones técnicas (cf. Berman, 2014). Toda traducción comporta además una determinada concepción del lenguaje, y eso tiene aspectos decisivos en una lengua como la castellana, geográficamente tan extendida, en días de un mercado globalizado que impone traducir para un igualmente extendido espectro de lectores. En ese sentido, podemos aventurar que España siguió teniendo una actitud imperialista en sus traducciones, ateniéndose a la modalidad de la madre patria como si fuera EL castellano que se habla en todas partes. Hasta no hace tanto, la Real Academia Española era la gran guardiana inquisitorial del idioma, con su famosa divisa “Limpia, fija y da esplendor”. Hoy inciden instituciones como Fundeu. Tratándose del sistema literario español, a las instancias mencionadas hay que agregar las mediaciones extranjeras a partir de precedentes de traducciones al inglés o al francés, los cuales no juegan un papel menor.

En el presente trabajo nos proponemos caracterizar las hipótesis y dar un panorama de líneas investigativas sobre la traducción literaria del ruso al español que llevará a cabo un grupo de rusistas recientemente conformado¹¹. La tarea central de la investigación es analizar

¹¹Grupo PRIG de la F.F.yL., UBA, conformado por los ponentes y A. González, J. Lescano, V. Korzinievski, D. Alonso y M. T. D’Meza Pérez.

las maneras en que las opciones de traducción, evidenciadas por la crítica traductiva, se relacionan con los factores extratraductivos que llevan a la introducción de determinado texto dentro del sistema literario de destino. Se espera revelar así tanto un vínculo retroalimentador como factores comunes entre las razones editoriales y las técnicas traductivas; es decir, entre el trabajo del editor y el del traductor. Dichos vínculos revelarían las dimensiones ideológicas y estéticas que residen dentro de las opciones técnicas de traducción.

En su teoría de los polisistemas, Itamar Even-Zohar sostiene que “no hay conciencia de que la literatura traducida pueda existir como sistema literario particular” (Even-Zohar, 2007-2011, p. 88), y sin embargo él la considera como “uno de los más activos” en el seno del polisistema literario:

A través de obras extranjeras se introducen en la literatura local ciertos rasgos (tanto principios como elementos) antes inexistentes. Así se incluyen posiblemente no solo nuevos modelos de realidad que sustituyan a los antiguos y a otros bien asentados ya no operativos, sino también toda otra serie de rasgos, como un lenguaje (poético) nuevo o nuevos modelos y técnicas compositivas (Even-Zohar, 2007-2011, p. 90).

Esta noción, no obstante, se vería en alguna medida frustrada, o inhibida de manifestarse en su plenitud, por lo que el traductólogo francés Antoine Berman denomina la concepción etnocéntrica que domina en la traducción occidental. Etnocéntrico es todo aquello que remite a su propia cultura, sus normas y valores, y lo adapta todo a ella. Este tipo de traducción parece querer hacer olvidar el original, ofrecerse como un texto autónomo y como concebido originalmente

en esta lengua meta, impidiendo que la lengua original –usamos unas palabras de Michel Foucault– pueda *caer a pique* sobre la lengua a la que se traduce. Citado por Walter Benjamin, el escritor y filósofo alemán Rudolf Pannwitz ha dicho a propósito de las traducciones al alemán:

nuestras versiones, incluso las mejores, parten de un principio falso, pues quieren convertir en alemán lo griego, indio o inglés en vez de dar forma griega, india o inglesa al alemán. Tienen un mayor respeto por los usos de su propia lengua que por el espíritu de la obra extranjera... El error fundamental del traductor es que se aferra al estado fortuito de su lengua, en vez de permitir que la extranjera lo sacuda con violencia (en Benjamin, 1971).

Como la investigación abordará el análisis de diversos casos, pertenecientes a géneros que constituyen en sí mismos subsistemas (prosa, poesía, teatro) y no estarán ceñidos necesariamente ni a un mismo espacio ni a una franja temporal estrecha, se espera que muestre una diversidad de modos en que se relacionan las decisiones editoriales y traductivas, apuntando así a las variaciones ideológicas y estéticas del sistema literario considerado desde un punto de vista dinámico. Por ejemplo, una de las participantes del grupo, cubana, se enfocará en el análisis del canon ruso-soviético construido en la Cuba revolucionaria: cuáles fueron las políticas de publicaciones a partir de 1959, el rol que jugaron en el desarrollo de la traducción literaria intelectuales como Alejo Carpentier y José Lezama Lima e instituciones como el Ministerio de Cultura, el Instituto Cubano del Libro, la Unión de Escritores y Artistas de Cuba, etc.

Nuestro estudio no pretenderá un mapeo exhaustivo de la dinámica del sistema y sus subsistemas, sino una caracterización de hitos relevantes. En particular, se abordarán autores ya canónicos, como

Alexandr Pushkin, Nicolái Gógol, Fiódor Dostoievski, Mijaíl Bulgákov, Vladímir Maiakovski, Anna Ajmátova, Marina Tsvetáieva o Joseph Brodsky. En una primera etapa se analizarán los caminos por los que tales autores llegaron a Occidente en general y al español en particular, marco en el cual serán también tenidas en cuenta las posiciones autorales (Brodsky, por ejemplo, en tanto exiliado y activo promotor de su propia lectura, incluso autotraductor), las traducciones previas a otros idiomas, las selecciones o recorridos de la obra trazados por las ediciones y los elementos del mercado pertinentes. Luego se impone una sistematización del material relativo a la historia de las traducciones del ruso al español: directas, indirectas, los autores más traducidos, qué géneros con preferencia se traducen, el rol de mediadores como el vizconde de Vogüé —que en su obra *Le roman russe* sistematizó por primera vez para occidente el fenómeno literario ruso—, o de Emilia Pardo Bazán —que introdujo a los rusos en España—, de los emigrados políticos españoles en la Unión Soviética —que conformaron toda una generación de traductores, de las editoriales españolas y latinoamericanas que los publicaron —Espasa-Calpe, Alianza, Bruguera, Porrúa, Fondo de Cultura Económica, Andrés Bello, Norma, y en Argentina, Claridad y luego Centro Editor de América Latina, entre otras—. Para ello recurriremos a los textos que ya han realizado esfuerzos en el sentido de una sistematización de la historia de la traducción de obras literarias rusas al castellano: existe, por ejemplo, la compilación llevada a cabo por George Schanzer (1972), un índice bibliográfico de unas 3.700 fichas de traducciones y crítica, con notas e introducción del compilador. Esa valiosa base merece ser reactualizada.

A partir de allí, sumar la revisión del historial de publicaciones de literatura rusa de diversas editoriales españolas y latinoamericana-

nas, para lo cual los catálogos de grandes bibliotecas estatales y universitarias serán una referencia importante. Examinados desde un punto de vista estadístico los datos resultantes permitirán visibilizar recorridos, recurrencias, y orientarán las hipótesis sobre los factores que pueden incidir en las decisiones editoriales y la construcción de preferencias en el público lector. Para iluminar este punto también será preciso considerar aportes teóricos y discusiones sobre el canon literario, como la compilación de Susana Cella *Dominios de la literatura. Acerca del canon* (Bs.As., Losada, 1998).

En cuanto al marco teórico común para el abordaje traductológico de las obras literarias en general, consideraremos fundamentalmente los conceptos de Walter Benjamin, Antoine Berman y Henri Meschonnic, que servirán de base a los criterios específicos que cada integrante del grupo deberá a su vez sumar para el análisis de las obras y/o autores que se proponga examinar. Otro aspecto importante es que, al tratarse de la traducción desde una lengua culturalmente alejada de la castellana, no occidental, producto de otro devenir histórico, creemos necesario relevar sus rasgos particulares fundamentales (gramaticales, lexicales, estilísticos, la concepción del lenguaje que comporte, etc.); para esto contamos con los valiosos estudios de historiadores de la lengua literaria rusa, como Víktor Vinográdov, Nikita Mesherski y Grigori Vinokur, además de las contribuciones de formalistas y posformalistas rusos como Víktor Shklovksi, Borís Eichenbaum, Borís Tomashevski, Mijaíl Bajtín y Valentín Volóshinov.

Finalmente, se examinará la relación traducción y contexto, disparadora de nuestro trabajo, para ver qué causalidades los vinculan. Para efectuar los cruces entre traducción y contexto, además de las consideraciones sobre canon, las teorías de la recepción y de los poli-

sistemas, se realizarán entrevistas a traductores del ruso sobre su trabajo profesional y las condiciones del mercado editorial, a editores de textos literarios rusos sobre su decisión de publicarlos y las exigencias para con los traductores, y a lectores expertos como pueden ser los profesionales de la enseñanza de la literatura rusa y estudiantes sobre su posición frente a las traducciones que abordan. Sus miradas pueden conformar un aporte significativo para iluminar nuestro trabajo.

Con respecto al análisis de las traducciones al español, es de destacar la escasez de bibliografía reinante en el ámbito. Más allá de algunas reseñas sobre ciertos recorridos editoriales, nuestra lengua carece aún de un sólido análisis de sus posicionamientos con respecto a la tarea efectivamente realizada en traducción durante el siglo XX-XXI. Mucho menos, de un análisis particular de las traducciones del ruso.

El Departamento de Filología Eslava de la Universidad de Granada (España) publica anualmente desde 2002 la revista académica *Mundo Eslavo* y desde 2005 los más específicos *Cuadernos de Rusística Española*; si bien en ambos hay artículos que representan contribuciones a nuestro proyecto, son escasos los abordajes concretos a aspectos de traducción literaria del ruso al castellano que pueden relevarse allí. También la Universidad de Valladolid publica desde 1998 la revista *Hermēneus. Revista de Traducción e Interpretación*, donde pueden encontrarse aportes de valor para nuestro trabajo.

No obstante, la traducción del ruso al castellano está necesitando un mayor tratamiento específico. Nuestro equipo de investigadores maneja la lengua rusa, algunos de sus integrantes son bilingües, tenemos aquí –hasta donde conocemos– al primer doctorado en Letras en la FFyL con una tesis sobre literatura rusa (Pushkin), otros dos son miembros de la cátedra de Literaturas Eslavas de la FFyL, todos con

experiencia en la investigación y con recorrido hecho como traductores; un equipo que se propone comenzar a rellenar ese vacío. En un mundo de creciente interconectividad, donde la tarea de traducir halla un lugar cada vez más amplio, creemos que se impone una reflexión nueva y consciente sobre ella, que no la deje librada a las exigencias circunstanciales del mercado o hegemónicas de un sector.

Referencias bibliográficas

- Benjamin, W. (1971). “La tarea del traductor”. En *Iluminaciones*. Madrid: Taurus.
- Berman, A. (2014). *La traducción y la letra, o el refugio de la lejanía*. Traducción de I. Rodríguez. Buenos Aires: Dedalus Editores.
- ——— (2015). *La era de la traducción. “La tarea del traductor” de Walter Benjamin, un comentario*. Traducción de E. López Arriazu. Buenos Aires: Dedalus Editores.
- Even-Zohar, I. (2007-2011). *Polisistemas de cultura*. Tel Aviv: Universidad de Tel Aviv.
- Meschonnic, H. (2009). *Ética y política del traducir*. Buenos Aires: Leviatán.
- Schanzer, G. (1972). *Russian Literature in the Hispanic World*. Toronto: University of Toronto press.

***Traduttore, diffensore.* La traducción como herramienta de defensa de la soberanía nacional frente al imperialismo**

Leila Fernández Augusto

UNAJ

leilacfa@gmail.com

Palabras clave: imperialismo lingüístico, soberanía nacional, enseñanza del inglés.

Resumen

Durante largas décadas, Latinoamérica observó a la cultura anglosajona como paradigma digno de idolatría e imitación; del mismo modo se concebía tradicionalmente a la traducción, como una mera copia de un texto superior: el original. En este cambio de época latinoamericano iniciado con el advenimiento del siglo XXI, nos enfrentamos al desafío de no rechazar el aprendizaje del inglés en tanto elemento del imperialismo lingüístico. Más allá de su utilidad para integrarnos al sistema global, es preciso tomar conciencia de su valor primordial para la defensa de los intereses nacionales. Este artículo propone, ante la amenaza que aún representa la injerencia de los países angloparlantes sobre Latinoamérica, entender al idioma inglés no como fin, sino como herramienta estratégica para ejercer el poder de

defensa de nuestra soberanía en sus distintos planos y evitar así ser presa del poder extranjero. Con esta lógica, se trata de abrazar la traducción lejos de la concepción colonialista de copia y mecanicidad, entendiéndola como un proceso interpretativo y creativo de toma de decisiones permanente, inscripto en un marco histórico, cultural y social determinado, sin pensamientos únicos ni literalidades. El conocimiento desde el plano del pensamiento crítico nos permitirá ejercer el poder necesario para ser libres.

Raúl Scalabrini Ortiz fue el *descubridor de la realidad argentina*, en palabras de Arturo Jauretche (1962), su entrañable compañero de lucha en FORJA. Fue Scalabrini Ortiz quien desentrañó la expropiación a la que Gran Bretaña sometió a la Argentina durante décadas a través de la oprobiosa intervención en las políticas cambiarias y comerciales, en el sistema ferroviario y en la administración de los recursos de nuestra tierra, entre otros desmanejos. Todo ello bajo el amparo connivente de las clases oligárquicas nacionales, defensoras de los intereses privados de los mismos pocos de siempre. El *estatuto legal del coloniaje*, como FORJA lo dio en llamar, entregaba las llaves de la soberanía nacional a la voluntad inglesa mediante la cesión de la tutela de nuestro patrimonio y recursos más fundamentales. “La riqueza argentina es aparente, pues el capital extranjero invertido en nuestra tierra, inglés, en su inmensa mayoría, constituye una enorme hipoteca que succiona día a día la sangre de los argentinos” (Scalabrini Ortiz, 2009, p. 64) denunciaba Scalabrini. Al mismo tiempo, advertía que esta explotación mercantil era posible gracias a un mecanismo de *aniquilación intelectual* implementado sincronizada e intencionadamente con el fin de mantener ese estado de dominación. Se entronizaba a Inglaterra como el reflejo último de nuestras aspiraciones, a las que de-

bíamos intentar asimilarnos, dejando a un lado nuestras necesidades, rasgos y particularidades. Y para asegurarse de que solo pudiéramos asemejarnos y no igualarnos a ella, se nos vedaba toda posibilidad de crecimiento e independencia. Más tarde, el poder inglés fue difuminándose ante la emergencia de los Estados Unidos como portador del imperialismo sobre América Latina toda, para alcanzar su máxima expresión en la década de los noventa.

Con el recrudescimiento de las prácticas imperialistas sobre nuestra América, se hizo visible la transparencia de esa colonización intelectual que había adelantado Scalabrini, entre otras cosas, en lo que se dio en llamar *imperialismo lingüístico* —el uso la lengua inglesa como herramienta de infiltración del poder imperialista en países no angloparlantes—. A este efecto, resulta esclarecedora la imagen del Caballo de Troya que Cooke (1988) emplea para graficar el modo en que la buena recepción inicial del idioma extranjero en los países dominados se va tiñendo de un tono de preocupación en la medida en que este va cooptando el idioma y cultura propios para consagrarse, finalmente, como una amenaza a la soberanía nacional. Entonces comienza a surgir desde algunos sectores de las sociedades latinoamericanas un cierto rechazo al idioma inglés a modo de resistencia ante los embates imperialistas.

Esa expansión de la lengua inglesa en nuestros países es innegable, aún hoy después del proceso emancipador que han llevado adelante buena parte de los países latinoamericanos. El poder anglosajón sigue intentando instalar el pensamiento único desde todos los aspectos posibles, en el caso del imperialismo lingüístico, desde el de la lengua. Este pensamiento único reivindica a los países que ejercen el poder como modelo y ejemplo de la verdad última, mientras que a los dominados solo les queda como mejor posición la de consagrarse como la

mejor versión, copia o imitación. No hay espacio para que algo propio, genuino y positivo nazca en las periferias. Ante sus ojos, los pueblos latinoamericanos estamos condenados a ser colonia.

Esta relación colonizador-colonizado, modelo-copia, superioridad-inferioridad, asimétrica por definición, es la misma que puede detectarse en la concepción tradicional de la traducción. Una postura pesimista y negativa, en la que el traductor nunca podía ser otra cosa que un traidor. Su trabajo mecánico, frío y despersonalizado solo consistía en trasladar las palabras de un texto original immaculado y superior a sus equivalentes en el otro idioma, para elaborar ese texto secundario, imperfecto, que sería la traducción. No era más que un esclavo de la literalidad del texto fuente, al que no podría reproducir cabalmente dados los rasgos diferenciales de sendos idiomas. He allí su traición. En definitiva, el argumento de esta acusación, así como de la artera relación jerárquica que propugna el colonialismo, radica en la existencia de la verdad única y absoluta, imposible de replicar (Bassnet, 1996). Por ese mismo motivo, todo lo que de ella surgiera no podría tener otro destino más que el de ser un acto fallido.

Una nueva disciplina, la traductología, se consolida en la década de los ochenta para venir a derribar ese pensamiento único. El oficio del traductor, hasta ese momento concebido como ente cándido, imparcial, es revalidado al observarlo como actor con capacidad crítica para formular una interpretación personal del texto y transformarlo para, finalmente, darle vida en otra lengua (Derrida, 1981). Asimismo, no hay una verdad intrínseca a un original, sino que hay una producción social reflejada en texto, y un actor que *manipula* el contenido del original —en el sentido de que lo reinterpreta— y lo vuelca en el texto meta en el marco de ciertas normas, contextos y criterios. Todo

esto nos lleva a visualizar a la traducción como proceso comunicativo, inscripto en un medio tejido por relaciones de poder que involucran a dos culturas diferentes, influenciado por ideologías, tensiones y conflictos, más que un proceso reproductor de un mensaje (Hermans, 1996). Así, el traductor queda liberado de su esclavitud para convertirse en un actor social que toma decisiones en forma permanente y que, por su calidad de sujeto, siempre será generador de posiciones *subjetivas*, más que *objetivas* o *puras*. Con este nuevo rol que le asigna la traductología, se da fin a la falacia aséptica tradicional y el traductor toma posesión del poder con la lengua como arma.

¿Y qué puede hacer el traductor con ese poder? ¿Si podemos entenderlo como un ser capaz de discriminar, tomar decisiones basadas en un juicio coherente y elaborar un texto tan válido como el original, seguimos considerando el uso de la lengua extranjera como amenaza?

¿Observar el aprendizaje de la lengua extranjera en tanto peligro colonizador exclusivamente no forma parte también de la lógica colonialista, o bien imperialista, que pretende limitar nuestras capacidades a las de mera versión imperfecta, sin capacidad de reflexión ni pensamiento propio? ¿Por qué debe darse por sentado que el idioma extranjero será absorbido pasivamente para terminar rindiéndonos a las imposiciones y prácticas extranjeras? ¿No cabe la posibilidad de que, del mismo modo en que hemos tomado las riendas de nuestras economías y políticas nacionales, los latinoamericanos podamos interpretar y aplicar el idioma inglés de manera crítica y funcional a nuestros propósitos? ¿No es posible que lo que esté dentro del Caballo de Troya pueda no ser una amenaza sino más bien las armas con las que podremos defender lo nuestro?

Volvamos a Scalabrini Ortiz: el desnudamiento del régimen imperialista en Argentina le valió el rechazo de los sectores poderosos

del momento y su retiro de determinados espacios, hasta el punto de renunciar al cargo de redactor de La Nación para no vender su pluma al poder opresor (interno y externo), y de declinar ofertas de generosos funcionarios ingleses para que cesara en su afán nacionalista. Prefirió recurrir a su olvidado título de agrimensor para poder sustentar a su familia antes que vender su alma al imperio. En función de esta trayectoria, sería difícil encontrar argumentos que pusieran en duda su condición de *patriota insobornable*, como lo llama Galasso (2008). Y en este sentido, surgen las siguientes preguntas: ¿cómo logró este hombre desenterrar, de entre tantas cifras y palabras engoladas, el sojuzgamiento velado con tanta dedicación? ¿Cómo hubiera podido este patriota irreductible comprender esos documentos, balances y actas, sin haber entendido el idioma en que el *imperio* se expresaba? Las traducciones propias, así como las citas a textos en inglés, que incluye en sus numerosas publicaciones, echan luz al respecto. En lugar de representar un objeto de dominación intelectual, para este patriota su manejo del idioma del opresor significó la clave de la liberación de tantas verdades bien ocultadas por propios y ajenos.

Pero no solo interesa desentrañar el aspecto receptivo de la información que circula: también amerita una reflexión el otro extremo del acto comunicativo: la transmisión de información. ¿Estamos dispuestos a mantenernos limpios del supuesto pecado imperialista de dominar el idioma inglés al costo de otorgarle a un extranjero el privilegio de transmitir nuestra información? ¿Somos conscientes de que en el proceso de esa manipulación subyacente en todo acto comunicativo, como es el de la traducción, podría falsearse nuestro mensaje?

El artículo se propone aportar a la reflexión, en esta misma línea del pensamiento crítico, sobre la importancia de entender y transmitir el rol del aprendizaje del idioma inglés de manera optimista, como forma de defensa de nuestros intereses nacionales. La presencia de la amenaza del poder imperialista no está en nuestras manos; lo que sí está a nuestro alcance es tomar conciencia de ella y armarnos de los recursos más efectivos para poder defender nuestra soberanía. Y la lengua y el poder mantienen una relación por demás íntima. La amenaza tiene más posibilidades de convertirse en realidad si perpetuamos un patriotismo irrisorio basado en la ignorancia, en lugar de apostar por el conocimiento desde la discriminación y el juicio crítico. Ya hemos sido víctimas de los abusos a los que da lugar el desconocimiento hace 500 años; en ese momento no había forma de haberlos previsto, pero hoy la decisión de formarnos para mantener nuestra libertad descansa en nuestra lucidez para no caer en la trampa del pensamiento único una vez más. Pregonaba Scalabrini Ortiz:

Ese hombre gigante en que la Patria tiene su cuerpo más puro no está aislado en el mundo ni libre de necesidades. Es nuestro deber contribuir a sostenerlo y a engrandecerlo, escrutando en lontananza todo lo que puede aminorarlo o desmayarlo.

Referencias bibliográficas

- Bassnet, S. (1996). "The Meek or the Mighty: Reappraising the Role of the Translator". En R. Álvarez and M. Carmen-Africa Vidal (Eds), Translation, Power, Subversion, Topics in Translation 8, Great Britain: WBC Book Manufacturers Ltd.
- Castells, M. (2009). "Comunicación y poder". Alianza Editorial.
- Cooke, D. (1988). "Ties that Constrict: English as a Trojan Horse". En A. Cumming, A.

- Gagne, & J. Dawson (Eds.), "Awarenesses: Proceedings of the 1987 TESL Ontario Conference" (p. 56-62). Toronto: TESL Ontario.
- Derrida, J. (1981). "Positions" trans. Alan Bass. Chicago: University of Chicago Press.
- Galasso, N. (2008) "Vida de Scalabrini Ortiz". Editorial Colihue, (p. 193).
- Hermans, T. (1996). "Norms and Determination of Translation. A Theoretical Framework". En R. Álvarez and M. Carmen-Africa Vidal (Eds), Translation, Power, Subversion, Topics in Translation 8, Great Britain: WBC Book Manufacturers Ltd.
- Jauretche, A. (1962). "Forja y la década infame". Coyoacán, Buenos Aires, (p. 19).
- Scalabrini Ortiz, R (1957). "Política Británica en el Río de la Plata". 3ra ed. Buenos Aires, Fernández Blanco, (p. 44).
- Scalabrini Ortiz, R (2009). "Los ferrocarriles deben ser argentinos". Editorial Lancelot.

Importancia de la traducción del idioma mapuche para la investigación histórica y antropológica

Equipo de Educación Mapuche Wixaleyiñ

wixaleyin@gmail.com

Palabras clave: traducción, idioma mapuche, historia.

Experiencia del equipo

El Equipo de educación Mapuche Wixaleyiñ (“Estamos de pie”) se formó hace más de diez años (en el 2004), con el compromiso de quienes lo integramos de recuperar y revitalizar el *mapuzungun* (idioma mapuche). Para este fin decidimos que era necesario organizar un curso de idioma como segunda lengua, debido a nuestra particular situación como residentes de la provincia de Buenos Aires, más precisamente del conurbano bonaerense, donde la población mapuche está muy dispersa y sincretizada por la propia característica de la urbe. Por esta razón decidimos que somos mapuche urbanos, y nuestro desafío es pensar de qué manera instalar nuestro idioma en la ciudad y recuperarlo con nuestros hermanos que están en la misma situación de desarraigo que padecemos todos los que fuimos expulsados de nuestros lugares de origen.

Así fue que nació el proyecto del curso de idioma mapuche, y decidimos llevarlo a la práctica. Este curso ameritaba que también se

crearan materiales de apoyo para su dictado, y como consecuencia de ello, en 2008 pudimos editar un pequeño diccionario de bolsillo, “Kiñe Pici nemvlicilka”, que lleva el nombre del equipo: *Wixaleyñ*. Está escrito con el grafemario Raguileo, cuyo autor es un hermano mapuche y lingüista. Teniendo en cuenta que aún no se ha unificado una escritura al interior del Pueblo Mapuche, decidimos utilizar ésta (el Raguileo) por considerarla la más apropiada para referir los fonemas del *mapuzungun*, y también por la independencia que le da al idioma respecto del castellano. Luego de cinco años volvimos a editar un libro, esta vez de relatos mapuche: *Tvkułpayiñ Tayiñ Kvpal* (“Recordemos nuestro origen”). Este material ha sido presentado en distintos puntos de la provincia de Bs. As. y Neuquén, y queremos destacar que ambos trabajos han sido editados con recursos propios.

Actualmente nos encontramos trabajando en un segundo diccionario, en el marco de un proyecto que elaboramos y presentamos ante la Universidad de Tandil.

En nuestros diez años de trabajo como Equipo de Educación Mapuche *Wixaleyñ*, y sobre todo a partir de la elaboración de materiales educativos en nuestro idioma, hemos adquirido experiencia en la traducción de textos tradicionales.

El idioma mapuche en los textos históricos

A partir de dicha experiencia aplicada al estudio de los textos referidos al pueblo Mapuche, y de la lectura de las traducciones de textos tradicionales en idioma mapuche al castellano, se hace evidente que muchas veces se extraen conclusiones erróneas de dichos textos.

Podemos poner como ejemplo el libro de Thomas Falkner *Descripción de la Patagonia*, publicado en 1740, en el que el autor menciona que “las lenguas de estos indios se diferencian unas de otras. Yo aprendí la de los Moluches, como que era la más pulida y la que con más generalidad se entendía”.

Falkner habla de la “lengua de los Moluches” confundiendo la palabra *ngulu* (“oeste”) con una supuesta palabra “molu”, que en realidad no existe. Se refiere al idioma mapuche, y aunque primero conoció el idioma en lo que hoy es Chile, lo habló durante su labor de misionero en el territorio de Buenos Aires, como queda registrado en su diálogo con el cacique Chehuentuya. Así también, a lo largo de su relato, junto con algunas palabras en *gününa küne*, aparecen palabras en nuestro idioma mapuche, tanto en topónimos (Nahuel Huapi, Cusu Leuvu, Huechun Lavquen) como en nombres de varios líderes de comunidades (Caru-pangi, Colopichun, Pilque-pangi) y de identidades territoriales (Picunches, Pehuenches, Leuvuches). A pesar de estos datos, algunos supuestos expertos tratan de imponer la idea de que no hay registros de presencia mapuche en este territorio antes de 1820, aprovechando el escaso conocimiento de nuestro idioma entre el público en general.

En ocasiones también se toman malas traducciones como fuente, por ser las únicas disponibles. Además, sucede que ciertas traducciones, realizadas en forma amañada, son tomadas por verídicas por los estudiosos. Por ejemplo, en el libro *Las últimas familias i costumbres araucanas* aparece el siguiente texto:

“*Lorenzu Kolüpi fütä witräl wentru nefui ka llikalnei tañi adkintuneael*”.

El autor, Tomas Guevara, da la siguiente traducción:

“Lorenzo Colipi era grande i feo, tan mal ajustado que daba susto mirarlo”.

En realidad, el texto solo dice: “Lorenzo Kolipi era un hombre alto y daba miedo al mirarlo”.

En el libro *Folklore araucano*, también de Guevara, aparece un claro ejemplo de estas traducciones mal hechas a propósito. Allí aparece el siguiente texto, supuesta traducción e interpretación, de un refrán:

“*Müte rakiduamlu tremkei*”.

“Quien mucho piensa, envejece”.

“Da a entender que el hombre cavilador pierde la alegría i toma el aspecto de la vejez. Por lo jeneral el indio no fija tenazmente la consideración en alguna idea. Esta falta de hondas preocupaciones contribuye a que su existencia aparezca mucho menos trabajada, moral e intelectualmente, que el civilizado”.

En este caso, Guevara trata de imponernos sus prejuicios sobre los mapuches, y a esto contribuye el que los lectores no conozcan el idioma. Para el que sí lo conoce, es fácil la traducción correcta del refrán:

“Quien mucho piensa, crece”.

O sea, una idea totalmente distinta de la que le atribuye Guevara.

No podemos dejar de mencionar que todavía se publican textos que hablan de los “Pampas”, o del idioma pampa. Pero al revisar, por ejemplo, el *Diccionario y gramática de la lengua pampa*, de Juan Manuel de Rosas, vemos que en realidad se refiere al idioma mapuche. En nuestra opinión, estos problemas hacen necesaria la disponibilidad de traductores en lengua mapuche, así como herramientas para la traducción correcta de los textos en idioma mapuche.

Para un mayor conocimiento del idioma mapuche

Como referimos al principio, nos encontramos trabajando en la elaboración de un nuevo diccionario, mejorado. El primero, con más de 2.000 palabras, es un diccionario pequeño. En esta ocasión queremos al menos duplicar esta cantidad. Agregamos vocabulario referido a temas que no habíamos podido incluir en el primero, como vocabulario referido a la espiritualidad. Ante el vastísimo vocabulario que tiene nuestro idioma, proponemos una organización del diccionario que sea sencilla de seguir para el lector.

Creemos además que es necesario para nuestro pueblo enseñar y aprender el idioma mapuche, dada la situación de diglosia en que se encuentra actualmente. Esto es, subsumido por el idioma dominante –el castellano– que impuso el colonizador. Los mapuche no podemos permitir que nuestra lengua desaparezca, ya que con ello desaparecería una forma de ver el mundo. Por consiguiente, es vital para nosotros poder seguir hablando el idioma de la gente de la tierra.

Finalmente, algo que queremos destacar y en lo que estamos trabajando, es la necesidad de una reforma educativa en algunas carreras, por ejemplo Antropología e Historia, donde habitualmente se requiere el aprendizaje de dos idiomas: uno anglosajón y otro latino. Nosotros creemos que es deber de la academia revisar esto y modificar en algo este requerimiento. Para eso hemos presentado notas fundamentando esta necesidad de conocer nuestra propia historia y nuestras propias voces. Así es que consideramos necesaria una reforma en las carreras humanísticas, que incluya dentro de ellas el estudio del idioma mapuche y otros idiomas originarios.

Referencias bibliográficas

- Augusta, F. (1916). *Diccionario mapuche*.
- Equipo de Educación Wixaleyñ. (2008). *Pequeño diccionario mapuche-castellano*. Buenos Aires: Edición de los autores.
- Falkner, T. (1774). *Descripción de la Patagonia y de las partes contiguas de la América del Sur*.
- Guevara, T. (1913). *Las últimas familias i costumbres araucanas*. Santiago: Imprenta Litografía y Encuadernación Barcelona.
- Guevara, T. (1911). *Folklore araucano*. Santiago. Imprenta Cervantes.
- Rosas, J. M. (1947). *Gramática y diccionario de la lengua pampa*. Oscar Suárez Caviglia y Enrique Stieben eds., Buenos Aires: Albatros.

Vocabulario astronómico mapuche

Tulio Fernando Tulio Cañumil

kaniwmija@yahoo.com.ar

Palabras clave: idioma mapuche, español, vocabulario astronómico, traducción.

“Kuyfi ta ce mvte kimniefuy kom elelci wesakelu: kimvñmaniefuy ñi vy wenumapu wilvfkeci wargvlen...”¹².

Así comienza Pascual Coña en su narración el párrafo que dedicará a “las cosas existentes”. En efecto, en dicho texto comienza relatando lo que sabe sobre las estrellas y constelaciones. ¿Qué podemos saber, a partir de este texto, sobre las palabras usadas para describir el cielo nocturno? Para empezar, examinemos el texto en el que Coña se refiere a las estrellas y constelaciones, comparándolo luego con textos de otros autores.

¹²⁴“La gente antigua muy bien conocía todas las cosas existentes: les sabían los nombres a las estrellas que alumbran en el cielo...”.

El Lucero y las estrellas

“Mvleyvm kvme wenu ka genoyvm xomv, fey pun mew mvtewe jifvzwey tvfaci wagvlen ka kvzemaju. Vygey alvn wagvlen; iñce re kimfiñ feyci Wvnel-fe, Wvnyelfe pigey kay, ka feyci yepun; Kiñeley, pi tañi padre, welu ¡Cum-peyci may! Iñce kimlafñ”¹³.

Empezamos con un dato conocido: que las estrellas se llaman *wan-gülen* (/wagvlen/). Pero a continuación menciona las *küzemallu* (/kvzemaju/) como otro tipo de estrellas. Este es el nombre mapuche de las luciérnagas. ¿A qué tipo de estrella se refiere esta palabra? Según la interpretación de Moesbach, *kvzemaju* se refiere a las estrellas más pequeñas. Sin embargo, yo veo otras dos posibilidades: la primera, que la palabra se refiera a los planetas, que se mueven por el cielo siguiendo un patrón diferente al de las estrellas propiamente dichas. Y la segunda es la que considero más probable. La palabra *mallu* aparece en la palabra *mallupoñü* (/majupoñv/), que se refiere a la papas hervidas. También la palabra *mallo* (/majo/) se refiere a un tipo de greda blanca. Si a esto le agregamos que la palabra *küze* (/kvze/) significa antorcha y el verbo *küzetun* (/kvzetun/) significa alumbrar, iluminar con una antorcha, creo que la combinación *küzemallu* (/kvzemaju/) da una idea de “greda blanca luminosa”, una descripción aplicable a las nebulosas.

Continúa el relato de Coña, mencionando los nombres del Lucero, esto es, el planeta Venus. Estos nombres son:

- Wünelfe/Wünyelfe (/Wvnelfe/ ; /Wvnyelfe/), el lucero del alba. Literalmente podría traducirse como “el que da el amanecer” o

¹³“Cuando había buen tiempo y no había nubes, en la noche se dejaban ver las estrellas y las ‘luciérnagas’. Tenían nombre muchas estrellas; yo solo conozco el Lucero, llamado también Wünyelfe, y el Lucero de la tarde; son uno, dice el cura, pero ¡Como será eso! Yo no sé...”.

“el que lleva el amanecer”. Para los antiguos griegos era Fósforo “el que porta la luz” o Heósforo “el que porta el amanecer”.

- Yepun (/Yepun/), el lucero de la tarde (literalmente, “llevar la noche”). Para los antiguos griegos, en este caso es Héspero.

En el caso de Coña, como en el de los antiguos griegos, él no sabía que se trataba del mismo astro, por lo que ese dato lo asombra: “¡Cumpeyci may! iñce kimlafñ”. Otro nombre del Lucero pero en la variante dialectal williche es *Kuyiwa*.

Las constelaciones

“*Ka kimniefñ feyci xawkvleci Gaw, Gaw Poñv ka Wvcul Poñv ka Cawvn Acawaj pigey kay; ka tvfaci Wixan: kvla fvcake wagvlen wipvjkvley, ka kvla weluwipvjkvley, epe kvrusfeley feyci epu wipvj. Ka kimfñ feyci Pvnnon Coyke, ka Xanalvkay, ka Melipal, Lastawagvlen ka Kalolasta pigey kay, ka Malal Ofisa, ka Kusv Weke, ka feyci ayfñ Wenu Lewfv, Rvpv Apew pigey ka*”¹⁴.

En este párrafo, Coña se refiere a las Pléyades (*Gaw*), llamándolo *trawkülechi Ngaw* (/xawkvleci Gaw/). Traducido aproximadamente, podemos decir: “el Ngaw que está reunido” o “las Pléyades que están reunidas”. Aquí tenemos una definición de “constelación”: *trawküleci wangülen* (/xawkvleci wagvlen/) o “estrellas que están reunidas” o “grupo de estrellas”.

¹⁴“Y conozco la constelación de las pleyades, ‘Ngaw Poñv’ y ‘montón de papas’ y ‘gallina con pollitos’ se llama también; y el Orión: tres grandes estrellas que están alineadas, y otras tres alineadas en dirección contraria, casi como en cruz están esas dos líneas. Y conozco la cruz del sur, y la boleadora perdida, y el Melipal, lastawangülen y Kalolasta se llama también, y el Corral de Ovejas, y el Lanar Negro, y ese hermoso ‘Río del cielo’ ‘Camino de leyenda’ se llama también”.

Las Pléyades

Según Coña, sus nombres son: *Xawkvleci Gaw*, *Gaw Poñv*, *Wvcul Poñv* y *Cawvn Acawaj*. La palabra *ngaw* (*gaw*/) aparentemente no tiene traducción, sin embargo, según Havestadt, el nombre de las Pléyades es *Gawku Poñi*, que se traduce como “papas lavadas”. Entonces *Gaw* sería una apócope de esa expresión, que podríamos traducir al castellano directamente como *Pléyades*. No hay razón para derivar el nombre *Ngaw* (*/Gaw/*) de la palabra *aonik’enk* /“*nau*”, que en su idioma quiere decir guanaco.

Wixan

Coña describe a esta constelación como “tres grandes estrellas que están alineadas, y otras tres alineadas en dirección contraria, casi como en cruz están esas dos líneas”. Según la traducción de *Moesbach*, se trata de la constelación de Orión. En el diccionario de Augusta aparece la palabra *Weluwitraw* (*/Weluwixaw/*) traducida como Orión, nombre que, si analizamos sus componentes (*Welu-wixa-w*), se ajusta bien a la descripción que da Coña. En un texto escrito por un tal Luis de la Cruz en 1806, encontramos a las Tres Marías (Cinturón de Orión) llamadas por el nombre “*Queluquitau*” (sic), que más allá de la deformación en la pronunciación, es evidente que se trata de la misma palabra.

Pvnon Coyke

Existen varias opiniones acerca de cuál es esta constelación. Algunos, como Esteban Erize, opinan que se trata de las Tres Marías (el Cinturón de Orión); otros, que se trata de la Cruz del Sur (*Crux*). Augusta afirma que este nombre y el de *Namun Choyke* (*Namun Coyke*)

se refieren a la Cruz del Sur. En el manuscrito de Luis de la Cruz dice que "...a la Cruz antártica (la denominan) *Poronchoy*, evidente deformación de *Pvnon Coyke*". Aún más, en un texto del ingeniero Felipe Senillosa (que acompañó a Juan Manuel de Rosas en la demarcación de la frontera entre 1825 y 1826) aparecen datos aportados directamente por Rosas sobre las "constelaciones de los indios Pampas"¹⁵. Entre los nombres mencionados aparece la siguiente anotación:

"*El crucero*: es la pata del avestruz, representando las cuatro estrellas mayores los cuatro dedos".

"El crucero" es otro nombre para la Cruz del Sur. Otros nombres de esta constelación son: según Valdivia, *Meli Rito* y *Rito*. Según Havestadt, *Meli Pal* y *Meli Rito*. Esto nos lleva al nombre de otra constelación mencionada por Coña:

Melipal, *Lasta Wagvlen* o *Kalolasta*: del relato de Coña se desprende que estos tres nombres se refieren a una misma constelación, y por su ubicación en el texto podríamos llegar pensar que es otra distinta del *Pvnon Coyke*. Sin embargo, vemos que Havestadt identifica al *Meli Pal* como la Cruz del Sur. Por el momento, por los datos que tengo, consideraré que *Pvnon Coyke* y *Melipal* son la misma constelación.

Xanalvkay

Según la descripción del diccionario de Augusta se trataría de Alfa y Beta del Centauro. Para despejar cualquier duda, Senillosa anota un

¹⁵Pampas llamaban los *wingkas* a las parcialidades mapuche y *günina küne* al sur y suroeste de la provincia de Buenos Aires. Cuando Rosas habla del "idioma pampa" se refiere únicamente al idioma mapuche, por ejemplo, en su *Diccionario de la lengua Pampa*.

dato transmitido por Rosas: “*Centauro*. Las dos lucientes (Alfa y Beta) son las dos bolas que arrojó un indio cazador a un avestruz”.

Confirmando esto, en el diccionario aparecen los nombres Ütrüfkünu Lükay (/Vxvfkvnu Lvkay/) y Tranakünu Lükay (/Xanakvnu Lvkay/). En castellano, “la boleadora arrojada” o “la boleadora perdida”.

Malal Ofisa

El nombre quiere decir “corral de ovejas”. En el diccionario de Augusta se menciona el *Korral Kulliñ* (/Koral Kujñ/). Ni Augusta ni Moesbach incluyen una descripción que permita ubicarla. Pero Rosas aporta el siguiente dato, que anota Senillosa: “*Corona austral*. Es el corral donde encierra el Indio sus caballos para mudar”. Con lo que el *Malal Ofisa* queda identificado como la Corona Australis.

Kusv Weke

El “lanar negro”. Según los datos del diccionario, “mancha oscura en la Vía Láctea cerca de la Cruz del Sur”. Seguramente se trata de la nebulosa oscura llamada “Saco de Carbón”.

Wenu Lewfv

También llamado *Rüpvü Apew* (“Rvpv Apew”): La Vía Láctea, nuestra galaxia.

Aquí terminan las referencias a las constelaciones en el libro de Coña. Continúa su relato refiriéndose a los meteoros (*tokikura*), cometas (*cewvrfe*) y eclipses:

“Ka pegekey pun mew feyci wenunaqpaci tokikura, ka kiñeke mu feyci fvca cewvrfe. Fey masom kvxal reke amukey wenumapu pvle, fey ñam-pukey alv tuwlu ñi lefvn. Wesa perimol tvfa: “Mvlepeay may awkan, fija, kake wesa zvgu kay” piam.
Kagen mew lay antv ka kvyen, kafey perimontungey”¹⁶.

Buscando en otras fuentes encontramos algunas palabras más:

Rvganko

En el diccionario de Augusta se mencionan los *Rvganko*, descriptos como dos manchas blancas separadas de la Vía Láctea. Se trata sin duda de las galaxias enanas conocidas como *Nubes de Magallanes*. Rüganko es un pozo de agua (de *rvgan* excavar, y *ko* agua). Sobre estas galaxias dice Rosas, en el texto de Senillosa: “*Las nebulosas, o las dos manchas del sud*. Son los manantiales donde el Indio lleva a beber sus caballos”.

Luan

La constelación del Guanaco (*Luan*) es mencionada sin dar alguna descripción que nos permita identificarla.

Del libro de Havestadt podemos extraer los verbos:

Ayarkvn: brillar.

Puyejkvn: destellar, titilar.

¹⁶“Y suelen verse a la noche los meteoros que bajan del cielo, y algunas veces las grandes bolas de fuego. Como un tizón de fuego van por el cielo, luego se pierden a gran distancia de su origen. Este es un mal anuncio ‘quizás haya guerra, escasez, otras cosas malas incluso’ dicen. En otras ocasiones hay eclipses de sol y de luna, también son anuncios”.

En el mismo trabajo usa la palabra *chiway* (/ciway/), que quiere decir “niebla”, para decir nebulosa.

Dos palabras que se repiten al hablar de constelaciones son *pal* y en las fuentes más antiguas, *rito*. En el libro de Valdivia, *Pall* son las Pléyades (*las Siete Cabrillas*) y *Rito* es la Cruz del Sur (*el crucero de las estrellas*). Sin embargo, unidos a numerales designan diversas constelaciones, por ejemplo, *Kvla Rito* las Tres Marías, *Melipal* y *Meli Rito* la Cruz del Sur, *Kayupal* las Pléyades. *Pal* es, según el diccionario de Augusta, “especie de azadón que emplean para hacer hoyos o sacar papas”. *Rito* es, según Valdivia “enfrente”, por lo que podríamos decir que en relación a las estrellas significaría “enfrentadas”. Así, por ejemplo, *Meli Rito* sería “cuatro enfrentadas”. Sin embargo *rito* también puede ser una pronunciación antigua de *itro* (/ixo/), que significa derecho, recto. De ser así, si *meli rito* fuera una pronunciación antigua de *meli ixo*, podría ser traducida como “cuatro en línea recta”.

Vocabulario astronómico

De lo anteriormente dicho podemos extraer este vocabulario:

Wagvlen: estrella.

Kvzemaju: nebulosa (objeto celeste de apariencia difusa).

Wvnelfe: Lucero del Alba (Venus), también llamado *Wvnyelfe*.

Yepun: Lucero de la tarde (Venus).

Kuyiwa: planeta Venus.

Gaw: las pléyades, también llamadas *Gawku poñv*, *Wvcul Poñv*, *Wvxul poñv*, *Cawvn Acawaj*, *Kayupal*, y *Paj*.

Weluwixaw: la constelación de Orión, también llamada *Wixan*

PvnonCoyke: la Cruz del Sur, también llamada *Namun Coyke, Meli Rito, Meli Pal, LastaWagvlen*, y *Kalolasta*.

Xanalvkay: Alfa y Beta del Centauro, también llamadas *Vxvfkvnu Lvkay* y *Xanakvnu Lvkay*.

MalalOfisa: Corona Australis, también llamada *Koral Kujiñ*.

KusvWeke: la nebulosa Saco de Carbón, también llamada *Kuzv Weke* y *Kurv Weke*.

WenuLewfv: la Vía Láctea, también llamada *Rvpv Apew*.

Tokikura: meteorito.

Cewvrfe: cometa.

Layantv: eclipse de sol.

Laykvyen: eclipse de luna.

Rvganko: las Nubes de Magallanes.

Luan: constelación del Guanaco, probablemente parte de la constelación del Centauro.

Ciway: nebulosa.

Ayarkvn: brillar.

Puyejkvn: destellar, titilar.

Pal: con el agregado de un numeral (*Kvla, Meli*, etc.), indica un grupo de estrellas. Antiguamente también *Rito*.

Tvfa mew afi taiñ zugu, zoy kimlafñ. Petu pelafñ kake ce kimnielu faci zugu, welu kintukefiñ, ramtukefiñ pu ce mapuzugukelu. Mvley taiñ kimal kom feyci wenu ñi zugu.

Feypiken may.

Referencias bibliográficas

- De Augusta, Félix J.; Painemilla Ñamcuheu Pascual; Coliñ José F.; Huenuñamco Domingo (2007). *Diccionario Mapuche*. Santiago de Chile. Ediciones Cerro Manquehue, cuarta edición.
- Coña, Pascual, según lo dictó a De Moesbach, Wilhelm (2000). *Memorias de un cacique Mapuche*. Ed. Pehuén.
- Valdivia, Luis de (1684). *Arte y gramática de la lengua que corre en todo el reyno de Chile...*
- Havestadt, Bernardi (1777). *Chilidugu sive res chilensis...*
- De la Cruz, Luis (1953). *Tratado importante para el conocimiento de los indios pehuenches según el orden de su vida*, en la “Revista Universitaria” Universidad Católica de Chile, año XXXVIII, N° 1.
- Pozo Menares, Gabriel. *Acercamiento a un estilo de astronomía mapuche: las diferentes formas de observar los astros*, presentación de PPT .
- Millalikan. *El We Tripantu y la reconstrucción de la astronomía mapuche*. Disponible en: <http://millalikan.blogspot.com/2010/06/el-we-tripantu-y-la-reconstruccion-de.html>
- La Gazeta Federal. *Rosas y las estrellas*. Disponible en: http://www.lagazeta.com.ar/rosas_y_las_estrellas.htm



Las lenguas en la universidad: hacia una nueva realidad plurilingüe

Comunicaciones de la *I Jornada
Lengua, Cultura e Identidad*

Cinco ejes del campo de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas en la actualidad se anudan en esta compilación de las actas de la *I Jornada Lengua, Cultura e Identidad*, organizada por el Área de Lenguas Extranjeras del Departamento de Ciencias Sociales (UNQ): Lengua, cultura y poder; Lengua, medios y discurso; Las lenguas y las nuevas tecnologías; Literatura, cultura e identidad; y Las lenguas y la traducción. Se trata de zonas temáticas clave que permiten integrar a las lenguas con una diversidad de aspectos que se cruzan en su uso cotidiano en comunidad. Aunque esa primera jornada -destinada en especial a profesoras/es de idiomas, traductoras/es y estudiantes de carreras de idiomas- se realizó en 2015, el interés por el intercambio de saberes y experiencias interdisciplinares sobre estos grandes ejes conserva plena vitalidad en el campo académico de las lenguas. En esa línea, *Las lenguas en la universidad: hacia una nueva realidad plurilingüe* es un aporte para el registro y la divulgación de estudios de los diferentes idiomas que habitan y habitamos en nuestro país.

(serie **encuentros**)

