

**COMUNICACIÓN DIDÁCTICA Y FORMACIÓN DOCENTE EN
LENGUA EXTRANJERA. REFLEXIONES Y DESAFÍOS**

**DIDACTIC COMMUNICATION AND FOREIGN LANGUAGE
TEACHER TRAINING. REFLECTIONS AND CHALLENGES**

*GILDA VERÓNICA PAROLA**

Universidad Nacional de Rosario, Argentina e
Instituto de Educación Superior N° 28 "Olga Cossetini", Rosario, Argentina.

MARÍA ISABEL POZZO

Universidad Nacional de Rosario, Argentina e
Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (CONICET), Argentina.

Recibido: 30/09/2016

Aceptado: 22/11/2016

Resumen

En el marco de la formación docente, la asignatura "Teoría del Currículo y Didáctica" se propone superar una visión reduccionista de la enseñanza entendida como la mera transmisión de disciplinas o contenidos particulares, y asumir el desafío de una perspectiva integral y en las distintas dimensiones. Parte de una concepción de curriculum como un proyecto político-pedagógico de construcción colectiva, social e históricamente contextualizada, como así también en el reconocimiento de la Didáctica como una disciplina que teoriza desde y sobre la práctica de la enseñanza para intervenir en ella centrándose en la situación de enseñanza como objeto de estudio.

* Parola, Gilda Verónica: Profesora de Enseñanza Primaria, Profesora en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Rosario), Actualización Académica en Práctica Profesional Docente, Actualización Académica en Investigación Educativa (Instituto de Educación Superior N° 28 "Olga Cossetini"). Profesora en diversas instituciones de educación Superior de Rosario. Miembro del Centro de Estudios de Español como Lengua Extranjera de la Universidad Nacional de Rosario.

María Isabel Pozzo: Profesora, Licenciada y Doctora en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Rosario). Magister en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera (Universidad de Barcelona). Investigadora categoría independiente del Concejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Profesora en la Escuela de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Rosario, donde dirige el Centro de Estudios de Español como Lengua Extranjera.

Entre sus contenidos, el tema: "la comunicación didáctica, características y elementos" resulta de gran importancia en tanto la enseñanza discurre a través de la comunicación en el aula. Sin embargo, el tratamiento teórico del tema no permite vislumbrar en qué medida los docentes en formación logran apropiarse del mismo. En el presente artículo nos proponemos poner a prueba el valor de la diversidad cultural para promover el desarrollo de la comunicación didáctica. En tal sentido, indagamos si el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural, que tiene implícita la comunicación con extranjeros, puede operar como promotor de la comunicación didáctica. Para ello, nos valemos de la composición multicultural de la sociedad actual, situación que se potencia en el caso de formación de profesores de lengua extranjera. El interrogante que vertebra este escrito es ¿Qué competencias son necesarias para mejorar la comunicación didáctica en condiciones de interculturalidad? En busca de respuestas situadas analizamos entrevistas realizadas por estudiantes del profesorado de Francés del Instituto de Educación Superior N° 28 de la ciudad de Rosario a compañeros en situación de movilidad y a docentes de la carrera con experiencias interculturales.

Palabras clave: comunicación didáctica - formación docente - lenguas extranjeras - competencia intercultural

Abstract

As part of teacher training, the subject "Theory of Curriculum and Teaching" aims to overcome a reductive vision of teaching understood as the mere transmission of disciplines or particular content, and takes up the challenge of a comprehensive perspective in different dimensions. It is based on a conception of curriculum as a pedagogical political project of social construction historically contextualized, as well as the recognition of teaching as a discipline that theorizes from and on the practice of teaching to intervene in it focusing on the teaching situation as an object of study. Among its contents, the topic "didactic communication: features and elements" is of great importance as teaching runs through communication in the classroom. However, the theoretical treatment of the subject does not suggest the extent to which teacher

trainees are able to appropriate it. In this article we propose to take advantage of the value of cultural diversity to promote the development of didactic communication. In this regard, we investigate whether the development of intercultural communicative competence, that is implicit when communicating with foreigners, can operate as a promoter of didactic communication. To do this, we draw upon the multicultural composition of the present society, as a powerful situation in the case of training of foreign language teachers. The question in which this paper focuses is: What skills are needed to improve didactic communication in intercultural settings? In search of contextualized answers, interviews were conducted by students of French Teacher Education Program at the Instituto de Educación Superior No. 28 in Rosario, Argentina, to foreign classmates and faculty teachers with intercultural experiences.

Key words: didactic communication - teacher training - foreign languages - intercultural competence

La comunicación didáctica y la figura de lo extranjero: reflexiones conceptuales

La comunicación didáctica como contenido del espacio curricular “Teoría del Currículo y Didáctica” nos compromete a reflexionar en relación a las competencias necesarias para interactuar en aulas interculturales. La presencia de alumnos extranjeros en la educación superior argentina en general y en el profesorado de Francés en particular desafía a los profesores y estudiantes en relación a los interrogantes: ¿Cómo nos comunicamos en las aulas? ¿Qué competencias necesita un profesor para lograr una comunicación didáctica plena ante una interculturalidad en crecimiento constante? ¿Qué competencias pueden y deben ser adquiridas durante la formación docente? ¿Qué habilidades debe propiciar la formación inicial para favorecer la adquisición de dichas competencias?

Medaura y Monfarrel (2008) reflexionan en torno a la denominación del tiempo actual como “tiempos de la comunicación” y sostienen que desde el punto de vista tecnológico es evidente que lo son, pero afirman que en relación a lo humano estos son tiempos de incomunicación. No solo entre las personas, sino entre los pueblos y las

naciones. Identifican como signos que lo demuestran las constantes guerras, la intolerancia y la discriminación.

Los problemas de comunicación a nivel social también tienen sus resonancias en relación a la educación. En su obra sostienen que en tanto el acto educativo se basa en la comunicación, el logro de una buena comunicación debe ser objetivo de todo sistema educativo. Siguiendo el modelo pedagógico que postula Carl Rogers de una educación centrada en la persona, las autoras desarrollan un concepto de comunicación desde una perspectiva humanista. De este modo, una buena comunicación se centra más que en el desarrollo de una teoría de la comunicación, en la actitud docente. Y en relación a lo anterior sostienen:

Un docente que no es capaz de escuchar a sus alumnos, que no respeta sus opiniones, sus sentimientos, que no acepta sus puntos de vista, no puede ayudar a formar dichas actitudes. Nadie da lo que no tiene. Difícil es que un docente acepte los sentimientos y puntos de vista de sus alumnos si primero no clarifica y acepta los propios. (Medaura y Monfarrel, 2008, p. 92)

Explican que una vez que el docente puede hacer esta aceptación se podrá poner en el lugar de los alumnos y aceptarlos como son. Esto significa poder comprenderlos, contenerlos, pero también corregirlos si corresponde. Refieren a una sintonización para que se produzca una relación real desde lo que cada uno es. Sostienen que el docente se manifiesta desde la postura que toma frente al alumno, no solo en relación a lo que transmite verbalmente sino también a partir de lo gestual. Será mucho más fácil enseñar los contenidos disciplinares si el docente ha creado un clima de comunicación empático y genuino con sus alumnos.

Gvirtz y Palamidessi (2008) amplían este concepto al sostener que la enseñanza implica poner en práctica un cierto tipo de comunicación; es más, se encuentra precedido por un complejo proceso social de construcción. En este proceso, la transmisión del mensaje (contenido de la enseñanza) no se iguala al transporte de un objeto físico, sino que nos estamos refiriendo a un objeto simbólico. Por lo tanto las características de ese mensaje dependen de la forma en que es organizado y

transmitido. Muy diferente a una manzana cuyo proceso de industrialización consiste en su empaque, transporte y distribución; el contenido, al ser una construcción social y cultural muy compleja, está sujeto a la deformación y el malentendido y depende de los que participan en la transmisión, sus intereses perspectivas y capacidades.

Los autores sostienen que la interacción en el aula no puede entenderse de forma unidireccional desde un modelo donde el docente transmite un mensaje a los alumnos. Pensar la comunicación educativa desde un modelo tan simple enfrenta varios problemas. En primer lugar, en el aula la comunicación no es unidireccional sino que en realidad se da en una compleja red donde en simultáneo todos los participantes son emisores y receptores. En relación a pensar únicamente la enseñanza como un proceso de transmisión, también se presenta otro problema: que la transmisión está condicionada por las maneras en que la institución, los docentes y alumnos realizan el procesamiento y almacenamiento de los mensajes. Por último, lo que se comunica no es solo el contenido explícito. Al comunicar un contenido a su vez se comunican valores, formas de relacionar y ordenar conceptos, sentimientos y al igual que los autores antes citados recalcan que los alumnos y docentes no hablan únicamente con la palabra, sino con el cuerpo, las distancias y las acciones. Cada vía de comunicación tiene su propio código y el mensaje que llega por las distintas vías, no siempre es coherente. Los componentes menos explícitos del mensaje son los que definen la relación entre los que se comunican. El concepto de meta-mensaje refiere entonces a los mensajes que transmite el mensaje. Explican los autores que a menudo nos decimos cosas sin saberlo. Además de aprender a comunicar cosas a sus alumnos, el docente, debe aprender a meta-comunicarse, o sea, aprender a comunicarse acerca de la comunicación. Esto es importante porque es lo que nos permite dar cuenta del estado, los sentimientos y percepciones de los que participan en la comunicación. Meta-comunicarse implica revisar a menudo qué es lo que sucede cuando docentes y alumnos se están comunicando.

Por otro lado aluden a otro aspecto no menos importante de los procesos de comunicación en situaciones educativas relacionados al poder. Es que en el caso del aprendizaje escolar podemos reconocer la peculiaridad de que se desenvuelve dentro de

una institución con una función social específica que tiene además una organización, intencionalidad y formas de control particulares. Por esto, sostienen que la clase es un sistema social en el que existen conflictos de poder, atracción, rechazo, negociación. Todos los miembros que participan de este complejo sistema de comunicación afectan y son afectados. Gvirtz y Palamidessi (2008) sostienen que frecuentemente puede observarse que las acciones del alumno se vean ocultadas por la forma en que el docente las excluye o sanciona, pero aun así se observan la pasividad, resistencia o indiferencia como parte del mensaje y meta-mensaje en el aula.

Esto se ve fundamentado en lo que Foucault (1991) expone como una aplicación de la técnica disciplinar, la disciplina escolar, y la describe justamente como estas formas de disciplinar a los individuos en la multiplicidad ya que dentro de una escuela se encuentran reunidos numerosos grupos de niños o adolescentes y decenas de éstos deben responder a un solo maestro o profesor. Para ello es necesaria la individualización del poder, para que estén vigilados en todo momento. Señala aquí la existencia de un vigilante por excelencia, el celador, personaje que equipara en orden de jerarquía al suboficial del ejército, acompañado de otras formas de clasificar a cada uno que tienen los maestros tales como las notas y los exámenes; es decir, el juicio que se emite sobre cada uno de los individuos y que hace que se mantengan en su lugar. Ejemplo de tal situación es la forma en que sus propios alumnos se encuentran sentados, frente a él, uno detrás de otro.

La disposición sentada y en filas permite un mayor registro individual del comportamiento de cada uno, si prestan atención, si se duermen, si molestan. Por todos estos detalles, él la llama *tecnología individualizante de poder*, porque está destinada a los cuerpos de cada individuo controlando sus comportamientos. Esta anatomo-política, como la ha llamado Foucault (1991), no se distancia en nada de los procedimientos actuales en los establecimientos escolares. Esta institución ha cristalizado las tecnologías disciplinarias creadas en los siglos XVII y XVIII, de tal modo que la descripción de las clases en la actualidad se reduciría a la reproducción de las propias palabras del autor. Lo que sí ha cambiado, y sin duda es el centro de las preocupaciones

actuales, es la cada vez más disminuida respuesta a estas tecnologías. La crisis de autoridad escolar es más que reconocida y todos los intentos por recuperarla, vanos.

¿Será posible que nos encontremos en una nueva transición de la sociedad de la normalización a otro tipo de sociedad? ¿Que la institución escuela sea uno de los emergentes de esa transición? ¿Que la creciente falta de incorporación de la disciplina en los individuos devenga en la necesidad de cambiar las actuales tecnologías de poder? ¿O son simples desvíos en relación a la norma? Probablemente en la caducidad de estas tecnologías resida la respuesta. La escuela actual que podría representarse con la figura de un anciano en una fiesta familiar, un anciano cuyo discurso se ha quedado en el tiempo, que a nadie le interesa escucharlo, que está ahí por obligación, porque es parte de la familia y nadie se atrevería a echarlo. Pero que al final de la fiesta queda sentado solo, refunfuñando, mientras el resto sale al patio a bailar.

Es como si en un mismo tiempo coexistieran momentos históricos diferentes, la escuela embebida en su mandato fundacional homogeneizador y civilizador y el afuera viviendo en una realidad paralela. La mayoría de los conocimientos que se aprenden dentro de la escuela solo son funcionales dentro de ella.

Hija de la disciplina del detalle, la disciplina actual parece estar desbordada. Estos cuadros vivos que organiza la secuenciación de casillas o celdas por las que cada uno debe pasar parece haber perdido efectividad y sus espacios jerárquicos ya no lo son tanto. El efecto de ser portadores de la relación de poder que genera el panoptismo es cada vez más débil, la escuela sigue observando minuciosamente (incluso en las modernas aulas virtuales donde quien la administra puede saber cuántos minutos ha estado conectado cada uno, qué tipo de intervenciones ha realizado, etc.) pero crecen los casos en que el individuo descrea de la autoridad de esa mirada; sabiéndola presente la desconoce, la ignora, la desafía. Pero como el mismo Foucault (1991) señala, esto consiste en reconocer que no existe el poder como sustancia sino como un conjunto de procedimientos.

Asprelli (2008, p.129) especifica que la comunicación didáctica cuenta con características que la diferencian de otros sistemas de comunicación:

- sucede en una institución, por lo tanto es una comunicación institucionalizada y cuenta con fuerzas contrapuestas entre lo instituido y lo instituyente. El primer término refiere a lo dado, los códigos de ese lugar, el propio edificio, las normas, los organigramas, etc., mientras que lo instituyente tiene que ver con las relaciones entre los actores, tan importante que determina la identidad institucional. O sea, la institución adquiere las características propias en el interjuego instituido – instituyente sin desconocer también las influencias del contexto en el que se encuentra. Por esto, las características de la comunicación didáctica son propias de cada institución educativa.

- es intencional y esta intencionalidad se materializa y expresa a través del curriculum, encargado de organizar la actividad institucional. Por lo tanto, será el curriculum lo que otorgue la intencionalidad a esta comunicación y lo hará de manera explícita como también implícita.

- la participación voluntaria y espontánea que caracteriza la comunicación humana se encuentra en tensión con la imposición que determina la comunicación didáctica ya que existe una intención a priori sobre el sentido del intercambio.

- tiene un carácter jerárquico, una parte de los participantes domina el objeto y la intención de la comunicación mientras que el resto no. Hay un desequilibrio entre los roles más que una diferencia.

- es grupal, se producen entretejidos de comunicaciones que dan lugar a subsistemas dentro de una misma aula.

Tomando a Pérez Gómez (citado en Asprelli, 2008), la autora rescata cuatro elementos constitutivos de la comunicación didáctica. El primero es la fuente de información: existen diversas fuentes pero señala al profesor como la más importante porque organiza, regula y participa del proceso. Esta participación se da en dos niveles: una a partir de la interpretación de los mensajes curriculares y la segunda en el proceso de adaptación y ajuste. La intencionalidad didáctica se materializa a través de los mensajes didácticos, que constituyen el segundo elemento a describir. Estos son organizados y estructurados por el profesor. Podemos citar como mensajes las formas de participación, las actividades y la transmisión de contenidos. Los mensajes contienen información sobre lo que se aprende y sobre las relaciones sociales en esa institución.

Un elemento fundamental es el destinatario, o sea, el alumno. Este es quien da significado al mensaje.

En el proceso de interacción se negocian las pautas de interacción y el significado y cada uno se lleva algo compartido y algo único ya que el aprendizaje depende de la historia personal, los saberes que ya se poseen y las relaciones establecidas. Por último, el contexto en donde podemos referirnos a dos niveles de contexto que se engloban y condicionan. Nos referimos al contexto interno del aula y al institucional. El primero es creado por el tipo de interacción de cada clase con sus reglas y características propias. Tiene que ver con los acuerdos entre cada profesor y los alumnos. El segundo contexto refiere a las maneras en que en esa institución se organiza el espacio, el tiempo y las relaciones personales. Y como la institución escolar es un subsistema dentro de un sistema escolar, se debe considerar además el contexto socio-cultural al que la institución pertenece, además de los condicionantes impuestos por el Sistema Educativo a través de la normativa y las disposiciones emanadas de las autoridades.

El contexto cumple un rol fundamental en cuanto a sus dimensiones y funciones. Las primeras refieren a su carácter explícito donde encontramos palabras y gestos, el contexto discursivo donde se encuentra el texto de la propia situación de comunicación y el contexto implícito donde encontraremos datos no expresados pero que se hallan tácitamente en la interpretación. En el segundo caso, podemos enumerar las siguientes funciones:

1. Servir de guía en la selección de palabras y precisar su sentido.
2. Completar el sentido del mensaje.
3. Otorgar un sentido a las palabras nuevas o desconocidas.
4. Transformar su significado inicial (traslaciones y metáforas) (Asprelli, 2012, p. 90).

Si cada alumno es quien da significado al mensaje didáctico y el aprendizaje depende de la historia personal y los saberes que ya se poseen, es pertinente atender a lo que señala Armatto de Welti (2009) cuando plantea que en cada cultura, la lengua es quien nos permite acceder a formas particulares de conocer, ordenar e interactuar. Pero

también sostiene que los actores institucionales del sistema educativo cuando se encuentran en situación de contacto lingüístico-cultural, no terminan de aceptar que la lengua materna incide en la construcción de la identidad individual y social. Esto acarrea que el estudiante se encuentre intentando negociar con un interlocutor sordo que desconoce sus pautas culturales diferentes a las locales, el valor simbólico de pertenencia y las formas de comunicación propias del contexto familiar y social. Es por eso que nos interesa detenernos específicamente en el recorrido conceptual que realiza Williams (1958) a través del término *cultura*. Este autor se ocupa de recoger la historia y el uso del mismo. En su surgimiento, definiendo un proceso como el cultivo o la cría. Más adelante, como el cultivo de la mente del hombre y a fines del siglo XVIII como todo lo que encierra el modo de vida de un pueblo. El término en plural *culturas* se implementó en el siglo XIX, lo que sirvió para hablar de culturas diferenciadas y ya no de una única civilización.

Más adelante se distingue la convergencia de dos usos diferentes del término: el primero refiere a la cultura como las actividades intelectuales y artísticas, incluyendo las artes, el periodismo, las formas de producción intelectual, la moda y publicidad. El segundo uso, a un orden social global, un sistema característico que se considera esencial.

García Canclini (1995) refiere acerca de la falta de consenso en relación a la unificación de un paradigma sobre qué es la cultura, que rija los estudios a nivel internacional e interdisciplinario.

Coelho (2009) sostiene la existencia de una gran complejidad en el desarrollo y el uso moderno de la palabra *cultura*. Destaca que está entre las palabras más complicadas de la lengua inglesa. Atribuye esta situación, por un lado, a su complicado desarrollo histórico en diferentes países europeos, pero además a su uso en disciplinas intelectuales y sistemas de pensamiento distintos.

En el latín, *cultura* fue desarrollándose hasta alcanzar el significado de cultivo. En sus primeros usos hacía referencia a la atención de algo, de un crecimiento natural que a partir de principios del siglo XVI se extendió al proceso de desarrollo humano.

Este concepto se vuelve importante a partir del siglo XVIII y de uso común a partir del XIX.

Evolucionó hacia sus sentidos modernos en diferentes países. Destaca la relación complicada que ha presentado con el término *civilización*, que en alemán se los utilizaba como sinónimos. Fue Herder (citado en Coelho, 2009) quien en la crítica a la dominación europea introdujo un cambio decisivo al hacer referencia a culturas, introduciendo así la pluralidad. Las diferentes culturas en diferentes naciones y períodos históricos como así también dentro de una misma nación. Esta nueva mirada fue tomada por el movimiento Romántico como oposición a la civilización dominante.

Culmina destacando la existencia de tres categorías activas de uso en torno al término *cultura*. La primera es la que hace referencia al proceso general del desarrollo intelectual, espiritual y estético. Una segunda categoría refiere al modo de vida ya sea de un pueblo, de la humanidad o de un período. Y el tercero, al que señala como el de uso más difundido en la actualidad, es el que refiere a cultura como la cinematografía, el teatro, la música, la pintura, la literatura y la escultura, en fin, las prácticas y las obras de la actividad artística e intelectual.

González Sánchez (2007) refiere a la cultura como un área estratégica y vital para el desarrollo de toda sociedad, la cultura como dimensión simbólica de nuestras vidas y de nuestra sociedad. Explica que el concepto de cultura con el que contábamos a fines de siglo XIX ya no permite analizar la compleja trama de relaciones que hoy enfrentamos. En nuestro tiempo se confrontan continuos retos y ajustes, la globalización económica, una especie de mundialización de algunas formas culturales. Por otro lado, señala, en los países latinoamericanos nos encontramos con una gran diversidad de etnias y culturas con diferentes maneras de relacionarse con el mundo, las que a veces hasta son contradictorias. Para poder comenzar a conversar, González Sánchez propone las palabras cibercultura y políticas culturales. Presenta dos tendencias actuales en referencia a la cultura. La primera sostiene que todo es cultura mientras que la segunda afirma que todo está determinado económicamente.

Cabe acotar aquí la definición que este autor asume de ciudadanía cuando sostiene que más que los derechos que se le reconocen a quien nació en un territorio

determinado, ser ciudadano tiene que ver con las prácticas que lo hacen sentir diferente y perteneciente a un grupo con el que se comparten formas de organizarse y satisfacer sus necesidades. Bajo este concepto, García Canclini (1995) propone la orientación de la lucha por la reforma del Estado, de manera tal que garantice la igualdad en el acceso a los bienes de la globalización. Es de importancia también la referencia que hace sobre los códigos compartidos en la actualidad, que se alejan de los de la nación o la etnia y se constituyen ya en pactos móviles de lectura de los bienes y los mensajes.

Respecto a las afirmaciones de García Canclini (1995) sobre el corrimiento del lugar de la unificación a través del territorio son interesantes las afirmaciones de del Valle (2005) en torno a las políticas lingüísticas españolas, cuyos agentes percatados de los cambios intentan romper la asociación entre lengua y territorio. Hablan de este modo de una comunidad hispanohablante. Como crítica a estas políticas señala que aquí el propio idioma ocuparía el lugar de patria común rellenando esos lugares perdidos de territorio y cultura. En esta intención de generar una comunidad panhispanica surgen resentimientos históricos de las antiguas colonias, donde se ve a los promotores de estas políticas como a los nuevos conquistadores.

En referencia a las políticas culturales en Argentina, Wortman (2001), como los autores antes citados, se muestra preocupada por el cambio en el escenario social y la inminencia de la emergencia de nuevas subjetividades. En su descripción del contexto argentino señala las transformaciones macroeconómicas derivadas de la lógica cultural del capitalismo de nuestro tiempo. Estas transformaciones se traducirían en efectos como el desempleo, asentamientos por debajo de los niveles de pobreza, precarización del trabajo y trabajo infantil; lo que llevaría a una crisis en los imaginarios de lo colectivo, la igualdad y la participación política. También hace referencia a la identidad en Argentina, en la cual se observa la postergación de diferentes culturas y etnias, la discriminación por color, religión u origen como son el caso de los judíos y los migrantes internos que provienen del norte del país. También señala la falta de preparación de las instituciones educativas para recibir niños provenientes de familias inmigrantes de países limítrofes, quienes son discriminados por prejuicios raciales.

Bhabha (2002) introduce el concepto de diferencia cultural designándolo como la contradicción o antagonismo entre determinados conocimientos o prácticas que existen uno junto al otro. Afirma que no deben ser negadas, sino negociadas. El sujeto de la diferencia cultural, nos dice, es dialógico. Tomando a Levi-Strauss (citado en Bhabha, 2002), éste refiere a que se trataría de articular formas de actividad que nos son propias y a su vez nos son otras. En este punto hace hincapié en la interdisciplinariedad, en tanto, aunque haya similitud en el símbolo siempre el signo es diferente y diferencial en cada práctica social. Y allí toma de Benjamin (citado en Bhabha, 2002) el concepto de *extranjería de los lenguajes*, porque afirma que nunca se da una transferencia de sentido en forma total. Este concepto refiere a extranjería en términos de lo intraducible. Al respecto da el ejemplo de un migrante turco cuya vida es como si fuera soñada por otro ya que aprendía a imitar gestos, pero no le eran propios; su intencionalidad estaba cargada por una historia que él desconocía.

Korinfeld (2003, p.5) explica que la noción de extranjero permite explorar discursos y situaciones. Es una noción que permite desbordar sus sentidos, propicia un descentramiento y conduce a experiencias de alteridad que cuestionan la noción de identidad. Identidad que no es igual a la verdad del sujeto y que ya no será sinónimo de fijación y estabilidad sino movimiento entre lo propio y lo extraño, fluidez entre lo uno y lo múltiple.

Serra (2003) refiere al terreno pedagógico como metáfora para pensar un espacio con fronteras ya que los que nos desenvolvemos en el ámbito de la enseñanza nos encontramos en un marco común. Explica que la pregunta por el extranjero puede abrirse a múltiples dimensiones. Se centra en la cuestión de la extranjería en el interior de la pedagogía; al poblarse su territorio de extranjeros, debió ocuparse del otro, del lugar de las diferencias en el encuentro pedagógico. En los noventa surgieron las preocupaciones acerca de las diferencias y se tuvo que revisar la impronta homogeneizadora de la pedagogía en nuestro país. A la pregunta sobre si antes no existían extranjeros, responde que sí, pero a diferencia de la actualidad, concurrían a la escuela con el fin de convertirse en futuros ciudadanos de la nación Argentina.

Volviendo sobre la metáfora del terreno de la pedagogía, con un centro y una periferia, explica cómo la pedagogía se ocupó de la transmisión del conocimiento pero dejó fuera verdades y acontecimientos. Señala como extranjeros de la educación de reciente aparición a los avances tecnológicos, tales como: computadoras, medios de comunicación y el cine. En especial este último que se relaciona con gran familiaridad con los estudiantes en el afuera pero es extranjero para la cultura escolar. Y encuentra el desafío de interrumpir la linealidad, la racionalidad del discurso pedagógico con algo que no es de su lógica y se pregunta: ¿acaso su tratamiento como extranjero, con lenguaje y lógica propia, no enriquece la experiencia pedagógica sólo si es tratado como tal?

Relaciona también extranjería con lo que resulta extraño. Y aquí sí habla de lo extranjero como propio de la educación. Ahora el maestro puede ser pensado como extranjero, está por fuera de lo familiar y porta unos saberes otros. En este punto vuelve a interrogarse: ¿no es esa cualidad de extraño lo que le da la autoridad para introducir al niño en el mundo? Y reflexiona sobre cuántos otros dejaron huella en cada uno de nosotros. Parafraseando a Jódar (citado en Serra, 2003), concluye que la pedagogía no es sin exterior.

La pedagogía puede pensarse como un continuo juego de interacción con extranjeros. Frigerio (2003) sostiene que en las relaciones pedagógicas la noción de extranjero es aplicable a distintos elementos del vínculo. Es así que el profesor es extraño para el alumno y los alumnos también lo son para el profesor. Así también puede pensarse extranjero al conocimiento ya que ocupa el lugar del enigma. Las instituciones educativas, trabajando sobre la falla, la ausencia, son las que se ocupan de tramitar el enigma. Frigerio dirá que como instituciones de la cultura garantizan la reproducción de lo humano mediante la producción del semejante y la construcción de lo social como la puesta en escena de la alteridad (Frigerio, 2003, p.7).

Para seguir pensando la comunicación didáctica en la actualidad, haremos referencia a dos conceptos que circulan en las comunidades: el de multiculturalidad y el de interculturalidad. Desde lo multicultural hacemos referencia a la existencia de pueblos con diversas identidades en un mismo contexto. La interculturalidad se

resignifica desde la diversidad de pueblos con particularidades culturales y la voluntad de convivencia social, orientada a un mismo escenario (Ramos Pacho, en Villa Amaya y Grueso Bonilla, 2008 p. 251). Este autor explica la interculturalidad como la posibilidad de convivencia y comprensión entre diferentes culturas, es un proceso de apropiación y diálogo entre ellas. Sostiene que es una condición de la interculturalidad partir desde el conocimiento propio para ir integrando otros conocimientos de afuera e ir estableciendo relaciones con los otros. Explica que para entender las otras culturas debemos reconocernos en las nuestras. Agrega que la interculturalidad exige mayor énfasis en las vivencias más que en los discursos e implica el reconocimiento de los otros en condiciones de igualdad, respeto y valoración.

Pozzo y Dobboletta (2009) explican que al interior de la interculturalidad se encuentran dos conceptos claves de la modernidad, tales como cultura y comunicación. Describen la interculturalidad en términos estáticos y dinámicos. El primer caso es cuando se utiliza el concepto para describir una situación comunicativa en la que intervienen individuos que se perciben como de culturas diferentes. Cuando se utiliza para describir los mecanismos que se usan para que esa comunicación sea efectiva, nos estaríamos refiriendo a la interculturalidad en términos dinámicos. El aumento de la movilidad personal, de las corrientes migratorias y los procesos de integración transnacionales hacen que la comunicación intercultural cobre relevancia.

La educación intercultural apunta a crear las condiciones para el entendimiento, la asimilación, el intercambio de la experiencia de ser culturalmente diferente. El desafío no reside solo en la formación de los docentes en cuanto a pedagogía intercultural sino en su propio desarrollo intercultural y su puesta en práctica de tales teorías.

Acosta Padrón (2003) sostiene que el objetivo rector de la enseñanza de las lenguas siempre ha sido la comunicación, pero los métodos tradicionales no han sido efectivos. El centro de la cuestión es que no se ha hecho énfasis en el desarrollo de habilidades comunicativas y en los factores psicológicos de la comunicación. Por ello es que los problemas que se presentan en la comunicación no se relacionan tanto con el sistema lingüístico sino con estrategias y habilidades comunicativas. En contraposición

a los métodos tradicionales se encuentra el enfoque comunicativo, centrado en la comunicación como proceso y como resultado. En él, el sistema lingüístico solo es un medio para la actividad verbal. El objetivo de este enfoque es la competencia comunicativa que se define como la capacidad de interpretar y utilizar la lengua en un proceso interactivo determinado por el contexto. En el contexto se encuentran los parámetros que determinan las funciones que debe utilizar el comunicador y las formas lingüísticas que debe utilizar. También determina si una oración es apropiada o no. Tomando a Hymes (citado en Acosta Padrón, 2003) señala que *competencia* significa saber cuándo hablar, cuándo no, qué y sobre qué hablar, con quién, dónde y cuándo y de qué manera.

En relación a lo anterior, Rico (2004, p. 81) explica que desde hace mucho tiempo, los profesores de lengua centraban su trabajo en el contenido lingüístico restando interés a los factores culturales y sociológicos que participan en el uso de las lenguas. Estas prácticas hacían hincapié en la coherencia y cohesión discursiva pensando en un restringido receptor del mensaje, lo que pondría en riesgo que en una situación real de comunicación se lograra el éxito. Es por ello que el autor explica que no alcanza con desarrollar una buena competencia lingüística sino que ésta debe enmarcarse en una competencia comunicativa donde esté incluida la competencia comunicativa intercultural. Toma los aportes de Hains, Lynch y Winton (citado en Rico, 2004) quienes sostienen que es la habilidad de los individuos que no comparten la misma cultura, etnicidad, idioma u otras variables importantes, para comunicarse de manera efectiva. Agrega el aporte de Meyer (citado en Rico Martín, 2005), quien la señala como una amplia competencia del hablante de una lengua extranjera en la que se observa la habilidad de actuar de manera flexible y adecuada frente a expectativas, acciones y actitudes de personas de otras culturas. Incluye también la capacidad de ayudar a otros a estabilizar su identidad en el proceso de mediación entre culturas a la vez que estabiliza la propia. Por último toma a Vilá (citado en Rico, 2004), quien señala tres tipos de habilidades que debe comprender esta competencia:

Habilidades cognitivas que refieren al conocimiento y conciencia de elementos comunicativos y culturales de la propia cultura y de otras.

Habilidades afectivas o capacidades de emitir respuestas emocionales positivas y de controlar las negativas.

Habilidades verbales y no verbales que evidencian una adaptación de la conducta a la situación y al contexto. (Rico 2004, p. 82)

El concepto de concienciación intercultural (Fernández, 2009) nos ayuda a develar una de las posibles herramientas con las que contamos los profesores en la construcción de la comunicación didáctica. Esta sensibilización que alude a la necesidad de crear un ambiente en el que habite la conciencia de que las distintas lenguas conllevan diferentes formas de ver el mundo y por ende distintas formas de ser. Y también a partir de este concepto entendemos la necesidad de instalar en el aula la conciencia de que se debe superar el miedo a la diferencia para superar el rechazo. Por eso, este concepto invita a la reflexión y la autorrenovación como objetivo tanto del docente como del aprendiz.

En el prólogo al libro de Skliar y Larrosa *Experiencia y alteridad en educación*, Contreras (2011) se pregunta si sería posible pensar y vivir la educación como una experiencia no solo de cosas y conocimientos, sino de nosotros. Se interroga por la posibilidad de experiencias que nos pongan en juego. Y culmina su prólogo sosteniendo la experiencia de rastrear las palabras con las que decir la experiencia, aunque se nos escape como el agua entre los dedos tratar de sentir la humedad del misterio del otro a través de la experiencia, sus huellas, sus rastros.

La comunicación didáctica y la competencia intercultural: estrategias didácticas e investigativas ¹

Siguiendo a Contreras (2011), desde la asignatura “Teoría del Currículo y Didáctica” del Profesorado de Francés del Instituto de Educación Superior N° 28 “Olga Cossettini” de Rosario nos propusimos vivir la educación como una experiencia de

¹ El trabajo empírico sintetizado en esta sección ha sido realizado en el marco de una investigación mayor titulada “Diseño e implementación de proyectos interculturales en la formación docente: competencia intercultural, cultura regional y TIC”, subsidiada por el Ministerio de Estado de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva de la provincia de Santa Fe (N° Proyecto 2060-011-14. Resol. 108-2015).

nosotros mismos, planteando una experiencia que nos ponga en juego, tratando de buscar el misterio del otro entre nosotros. Se propuso brindar a los alumnos del primer año la posibilidad de comprender el concepto de competencia intercultural en el marco de la comunicación didáctica, identificando las competencias fundamentales a partir de las experiencias de alumnos extranjeros de la propia institución y de docentes del Profesorado de Francés.

Para ello, los estudiantes entrevistaron a dos compañeros provenientes de Francia, uno de Haití, una pasante francesa y dos profesoras que se desempeñan desde hace años en la carrera y han tenido experiencias interculturales abundantes. La razón de realizar estas entrevistas se centró en el convencimiento de que no basta con los conceptos teóricos sino que se aprende de la experiencia y por la experiencia. Por esto también las entrevistas fueron acompañadas de ejercicios para la concienciación intercultural consistentes en visibilizar los estereotipos que circulaban en el grupo y analizar cómo influían en las formas de comunicación.

Previo a la realización de las entrevistas se alentó a los estudiantes a una investigación bibliográfica en relación a conceptos tales como cultura, la historización del término, su acepción en plural y las implicancias que conlleva; los usos del término en mayúscula y en minúscula y su utilidad para analizar la trama de relaciones de las sociedades actuales ante el surgimiento de nuevas subjetividades y maneras de concebir la ciudadanía y la identidad. Así surgió la necesidad de negociar la diferencia cultural a partir del diálogo.

Se atendió a la noción de extranjero como forma de descentrarnos y cuestionar el concepto de identidad, reconocer que la identidad es un movimiento entre lo propio y lo ajeno. Esta noción llevó a los estudiantes a cuestionar el mandato fundacional homogeneizador del Sistema Educativo argentino. Se reconocieron como extranjeros frente al conocimiento, frente al docente, portador de saberes, otros reconocieron al docente como extranjero y a la escuela como institución de la cultura que produce movimientos extranjerizantes.

Analizaron los conceptos de multiculturalidad y de interculturalidad con las implicancias que conllevan. Indagaron en torno a la falta de efectividad de los métodos

tradicionales para la enseñanza de las lenguas, su superación a partir del enfoque comunicativo y cómo hacía falta superar su mero alcance del desarrollo de una buena competencia lingüística (en este punto se desarrolló el concepto de *competencia*) para alcanzar la competencia comunicativa intercultural y lo que ésta conlleva.

Es aquí cuando los estudiantes indagaron sobre las habilidades necesarias para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural y se propusieron realizar las entrevistas para indagar en su propia comunidad educativa, a partir de las experiencias de vida de sus integrantes, cuáles eran esas habilidades que mejoraban la comunicación didáctica en condiciones de interculturalidad.

Las preguntas que realizaron fueron las siguientes:

¿Qué habilidades son necesarias para interactuar en la cultura de una segunda lengua?

¿De qué manera puede ayudar un docente a adquirir estas habilidades?

Durante tu formación ¿se produjeron malentendidos culturales en clase?

¿Qué estrategias han utilizado los docentes para ayudarte a comprender conceptos que por diferencias culturales no podías entender?

¿Qué cualidades considerarás que debe tener un docente para llevar adelante una clase con alumnos de múltiples culturas?

¿Podés narrarnos alguna experiencia sobre alguna clase donde te hayan permitido participar abordando un contenido a partir de tu propia cultura?

Ante la pregunta sobre las habilidades necesarias para interactuar en la cultura de una segunda lengua, los entrevistados respondieron que se debe desarrollar la paciencia y la curiosidad. Hay que tener facilidad para el contacto, una actitud de apertura, saber reconocer la diferencia del otro y antes de esto conocer la propia cultura. Es decir, aceptar que el otro tiene derecho a ser diferente. También surgió la necesidad de adoptar una actitud de respeto por el otro.

Otro interrogante se centró en la manera en que puede ayudar un docente a adquirir estas habilidades. En este caso, las respuestas sugirieron que las ayudas pueden ser múltiples, fundamentalmente entender que tiene que realizar distintos esfuerzos ante alumnos diferentes. Una posibilidad se refiere a permitir la intervención de los pares y

los trabajos en grupo. Rescataron la actitud de paciencia y observación en el profesor, así como la curiosidad por el alumno.

Otro aporte se centró en no poner la cultura dominante por sobre las otras. Cuando se está desarrollando un concepto, buscar cómo se puede relacionar con la cultura del otro. Un docente que cree un grupo-clase sólido para que nadie se sienta excluido, sino promover un grupo solidario. El docente intercultural se tiene que abrir a las demás culturas y encontrar el método para vincular todas las culturas. A la interculturalidad, sostienen, hay que trabajarla en la clase de lengua extranjera, pero fundamentalmente como una forma de respeto, de reconocimiento de la diferencia del otro, de la alteridad, una forma de alejarse de los estereotipos, de tener cierta apertura, de diálogo, tratando de analizar todo aquello que nos parece obvio en nuestro contexto, pero que quizás no lo sea en otro.

La lengua tiene que ser aprendida y enseñada en contexto, saber reconocer ciertos elementos propios del momento en que el enunciado se produce, la relación entre los interlocutores, el vínculo afectivo, si se trata de una relación formal o informal, saber detectar todos los elementos de esa relación que impliquen otros conocimientos; por ejemplo, interpretar los estados de ánimo de otros, los registros, la cortesía. Otros entrevistados rescataron el uso de imágenes y también de recursos sonoros como elemento de apoyo.

Ante la pregunta: ¿Podés narrarnos alguna experiencia sobre alguna clase donde te hayan permitido participar abordando un contenido a partir de tu propia cultura?, en su mayoría remitieron a clases en las que se les permitió intervenir desde lo que ellos sabían, actividades en las que la propuesta consistió en intervenir desde su propia identidad. Destacaron las clases en las que le pedían que aporten con ejemplos de su propia cultura; cuando le permitían a algún compañero que les explique en su propio idioma; clases en las que tenían que presentar características de su región, describir su ciudad o contar sobre comidas que ellos conocían.

En síntesis, señalan que lo primero es que se abra el docente; no es posible flexibilizar las posturas de una propia cultura en otro si uno al mismo tiempo no ha logrado flexibilizarlo en uno mismo. El primer aporte es en la formación del docente

que debe relativizar aquello que es propio en su propia cultura y reconocer que hay razones profundas que hacen que en una determinada cultura las cosas sean como son y cómo esas personas pueden ser totalmente otras en otros ámbitos.

Reflexiones finales

La concienciación intercultural en el transcurso de la formación inicial de los profesores es un aporte importante para la adquisición de la competencia comunicativa intercultural. La concienciación desarrollada por Fernández (2009), la conciencia de que las distintas lenguas conllevan diferentes formas de ver el mundo y por ende distintas formas de ser, la conciencia de que se debe superar el miedo a la diferencia para superar el rechazo.

Trabajar a partir del contacto con experiencias de actores interculturales genera en los estudiantes un acercamiento vivencial a la problemática de la comunicación didáctica en contextos formativos interculturales. Como señalan Pozzo y Dobboletta (2009), no basta con la formación pedagógica del docente; es necesario crear las condiciones para el entendimiento, la asimilación, el intercambio de la experiencia de ser culturalmente diferente. El desafío es impulsar el propio desarrollo intercultural y su puesta en práctica de tales teorías.

Develar estereotipos propios y ponerse en el lugar del estereotipado aporta a la generación real de una conciencia de que la mirada desde afuera de otra cultura puede ser negativa. Por ello, la comunicación didáctica en condiciones de interculturalidad requiere competencias complejas que superan las destrezas en relación al dominio del contenido a enseñar por parte del docente. Por lo tanto, en las condiciones crecientes de personas en movilidad a nivel global la formación docente requerirá de estrategias que intensifiquen la adquisición de estas competencias.

Si bien, en el caso europeo, el concepto de competencia comunicativa intercultural refiere a situaciones en que se hablan diferentes lenguas, consideramos que en el caso argentino -junto con las inmigraciones de otros continentes- se está incrementando un notable movimiento desde países vecinos con los que compartimos la lengua. A pesar de ello es común observar situaciones escolares en que la competencia

comunicativa intercultural podría mejorar la comunicación didáctica con estas poblaciones. Planteamos la hipótesis de que el concepto puede ser extendido a situaciones de inmigraciones que a pesar de compartir el español como lengua materna no comparten las mismas pautas culturales. Al hablar la misma lengua quedan solapadas las diferencias culturales que interfieren en la comunicación didáctica que muchas veces se materializan en diversas formas de interpretar el mensaje o de registrar los modos de comunicarlo o de leer el entorno en que se comunican. Por esto, consideramos que no solo debemos bregar por el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en la formación de docentes de LE sino también extenderlo a la formación inicial de todos los profesorado. Esta hipótesis supera los alcances planteados por el presente artículo pero sería necesario que se retomara en futuras investigaciones.

Referencias

- Acosta Padrón, R. (2003). ¿Soy un comunicador competente? *Revista Mendive*, 1(2).
- Armato de Welti, Z. (2009). Educar en y para la multiculturalidad. Articulación de lo criollo-guaraní. En Pozzo, M.I. (ed.) *Migraciones y formación docente. Aportes para una educación intercultural*. Berlín: Peter Lang
- Asprelli, M. (2008). *La didáctica en la formación docente*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens
- Bhabha, H. K. (2002). *El lugar de la cultura*. Buenos Aires: Manatíal.
- Coelho, T. (2009). *Diccionario crítico de política cultural: Cultura e imaginario*. Barcelona, España: Gedisa
- Contreras, D. (2011). Prólogo. En Skliar, C. y Larrosa, J. (comps.) *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Del Valle, J. (2005). La lengua, patria común: Política lingüística, política exterior y el post-nacionalismo hispánico. En: Roger Wright y Peter Ricketts (eds.), *Studies on Ibero-Romance Linguistics Dedicated to Ralph Penny*, Newark, Delaware, Juan de la Cuesta Monographs (Estudios Lingüísticos nº 7), pp. 391-416.
- Fernández, S. (2009). Estereotipos y concienciación intercultural. En Pozzo, M. I. (ed.) *Migraciones y formación docente. Aportes para una formación intercultural*. Berlín: Peter Lang.
- Foucault, M. (1991). *Las redes del poder*. Buenos Aires, Argentina.: Almagesto.
- Frigerio, G. (comp.) (2003). *Educación y alteridad. Las figuras del extranjero y algunas de sus resonancias*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- García Canclini, N. (1995) *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. México: Grijalbo.

- González Sánchez, J. (2007) *Cibercultura y diseño de políticas culturales*. En Mariscal Orozco, J. (comp.). *Una revisión desde la gestión cultural*. México: UDGVirtual.
- Korinfeld, D. (2003). Introducción. En Frigerio, A. (comp.). *Educación y alteridad. Las figuras del extranjero y algunas de sus resonancias*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Medaura, M. y Monfarrel, A. (2008). *Técnicas grupales y aprendizaje afectivo. Hacia un cambio de actitudes*. Buenos Aires: Lumen.
- Palamidesi, M. y Gvirtz, S. (2008). *El ABC de la tarea docente: curriculum y enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- Pozzo, M. y Dobboletta, A. (2009). La diversidad cultural en la capacitación para a enseñanza de español como lengua extranjera: Abordajes interculturales desde el Nivel Superior. En Pozzo, M.I. (ed.) *Migraciones y formación docente. Aportes para una educación intercultural*. Berlín: Peter Lang.
- Rico Martín, A. (2005). De la competencia intercultural en la adquisición de una segunda lengua o lengua extranjera: conceptos, metodología, y revisión de métodos. *Revista Porta Lingularum* 3, 77-94.
- Serra, S. (2003). Extranjeros propios y ajenos en el hacer pedagógico. En Frigerio, G. (comp.) *Educación y alteridad. Las figuras del extranjero y algunas de sus resonancias*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Villa Amaya, W. y Grueso Bonilla, A. (comps.). (2008). *Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad*: Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional
- Williams, R. (1958). *Cultura y sociedad*. Londres: Columbia University Press.
- Wortman, A. (2001). El desafío de las políticas culturales en la Argentina. En Mato, D. *Estudios latinoamericanos sobre cultura y transformaciones sociales en tiempos de globalización 2*. Caracas: CLACSO.