

año 16
número 12
noviembre
2016
ISSN 2250-8910

Lenguas *Vivas*

12

ESCRIBEN

Leonor Corradi	Evelia Romano
Claudia Ferradas	Sandra C. Revale
Griselda Beacon	Yu Hwa Wu
María Laura Spoturno	Mariana Ferrarelli
Virginia Unamuno	Paula D'Alessandro
Lucía Romero Massobrio	Cynthia Francica
Cristina Banfi	

Publicación del
Instituto de
Enseñanza Superior
en Lenguas Vivas
"Juan Ramón
Fernández"

**Nuevas perspectivas en la práctica, la didáctica
y la investigación en lenguas y en traducción**



Lenguas Vivas

Número 12. Noviembre de 2016.

REVISTA DEL INSTITUTO DE ENSEÑANZA SUPERIOR
EN LENGUAS VIVAS "JUAN RAMÓN FERNÁNDEZ"
ISSN 2250-8910

Carlos Pellegrini 1515 (1011)
Ciudad Autónoma de Buenos Aires
Tel/Fax: 4322 3992/96/98
revistalenguasvivas@yahoo.com.ar

Directora

Paula López Cano

Responsables de la publicación

Paula López Cano

Nélida Sosa

Daniel Ferreyra Fernández

María Graciela Abarca

Responsable de la edición

Florencia Perduca

Comité de Redacción

Patricia Franzoni

Mónica Herrero

Estela Klett

Lorrain Ledwith

Elena Marengo

Griselda Mársico

Florencia Perduca

Consejo Consultivo

Cristina Banfi

Martina Fernández Polcuch

Irma González

Elena Grimm

Rosana Pasquale

Uwe Schoor

Patricia Willson

Diseño y diagramación

Alejo Hernández Puga

A U T O R I D A D E S

Rectora

Paula López Cano

Vicerrectores

Nélida Sosa

Daniel Ferreyra Fernández

Secretaria Académica

María Graciela Abarca

Consejo Directivo

María Graciela Abarca

María de los Ángeles Rodríguez

Florencia Perduca

Aldana Garbarini

Lorena Justel

Guillermo Hortas

Gonzalo Basualdo

María Alejandra Ceretti

Mariángeles Viqueira

Ursula Rucker

Alejandra Oteizza

Susana Lezcano

Laura Giacomini

Paula Guarido

Evelyn Maida

Nicolás Penillas

Andrea Romero

Agustina La Porta

Carolina Gleria

Natalia Manfredini

Malena Asteggiano

Lucía Mercedes Molina

Lorena Gutiérrez

*Nuevas perspectivas en la práctica, la didáctica
y la investigación en lenguas y en traducción*



- 4 **Editorial**
- 7 **Reflexiones sobre nuevas perspectivas
en la didáctica y la realidad de las aulas**
Leonor Corradi
- 15 **El enfoque intercultural en la enseñanza
de lenguas: más allá de la teoría**
Claudia Ferradas
- 24 **Educación intercultural y ciudadana:
Apuntes para la enseñanza y el
aprendizaje de lenguas extranjeras
en Argentina**
*Griselda Beacon
y María Laura Spoturno*
- 36 **Educación bilingüe en contexto wichi:
una mirada sociolingüística**
*Virginia Unamuno
y Lucía Romero Massobrio*
- 51 **Un proyecto innovador:
Escuela bilingüe por inmersión dual
argentino-china**
*Cristina Banfi, Evelia Romano,
Sandra C. Revale y Yu Hwa Wu*
- 62 **Estigmatización de la diferencia cultural
en la era de las escrituras y sujetos
hipertextuales**
Mariana Ferrarelli
-
- 74 **La vida de Pi: una invitación a repensar
el fenómeno transcultural**
Paula D'Alessandro
- 82 **Políticas de opacidad intercultural:
Intervención textual en *Wide Sargasso
Sea* (1966) de Jean Rhys**
Cynthia Francica

Quemos dedicar este número “Nuevas perspectivas en la práctica, la didáctica y la investigación en lenguas y en traducción” a problematizar la manera en que la crisis actual de los paradigmas en la que se desdibujan los límites de las disciplinas, los roles y los espacios trae consigo otras miradas sobre las fronteras de la educación que resignifican no solo la práctica sino también la didáctica y la investigación en lenguas extranjeras, lenguas de comunidades inmigrantes, lenguas de los pueblos originarios y el español como segunda lengua. Inclu-

mos en esta edición no solo análisis de saberes y experiencias áulicas, sino también contribuciones teórico/críticas sobre plurilingüismo, mediación intercultural, interdisciplinaridad, glocalización, transculturación, entre otros, y la manera en que estos fenómenos interrogan, interpelan y transforman las prácticas de formación y de desarrollo profesional.

Los primeros tres artículos de la primera sección de la revista exploran los cambios decisivos que atraviesan los distintos niveles de nuestro sistema

educativo a raíz de los nuevos lineamientos, tanto instrumentales como formativos, que se desarrollan en los documentos curriculares nacionales y jurisdiccionales. Abre esta edición el artículo de **Leonor Corradi**, “Reflexiones sobre nuevas perspectivas en la didáctica y la realidad de las aulas”. La autora hace hincapié en que debe existir una clara relación entre el sistema educativo formal, los documentos curriculares nacionales y jurisdiccionales para la educación formal, y la formación docente, para que la formación profesional en el área de la didáctica específica de las lenguas cumpla con sus objetivos y genere pedagogías locales contextualizadas que contribuyan al desarrollo de una verdadera perspectiva intercultural. Dentro de la misma línea de análisis, **Claudia Ferradas**, en “El enfoque intercultural en la enseñanza de lenguas: más allá de la teoría”, marca el papel central que cumple el docente en la integración de la educación en valores y la competencia intercultural en la clase de lengua, y plantea la necesidad de desarrollar estrategias para ayudar a los aprendientes, en tanto hablantes interculturales, a adquirir los medios para expresar su visión del mundo y plasmar la propia identidad dentro de un enfoque que “tiene como objetivo facilitar el diálogo, el intercambio y el entendimiento recíproco entre personas de distintos entornos”. Por su parte, **Griselda Beacon** y **María Laura Spoturno**, en “Educación intercultural y ciudadana: Apuntes para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras en Argentina”, reflexionan sobre el sentido y el alcance de los espacios de interculturalidad y ciudadanía en relación con la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, y resaltan la importancia de la efectiva gestión de “políticas lingüísticas, culturales y educativas que respalden prácticas inclusivas, diversas y respetuosas de las

distintas identidades culturales y de las distintas identidades de género, sexualidades y corporalidades” que posibiliten el acceso igualitario a una vasta variedad de prácticas y repertorios discursivos y culturales. Cabe resaltar que los tres artículos advierten la falta de articulación entre los diseños curriculares, que proponen la interculturalidad como objetivo transversal, nuestros programas de estudio, y nuestras prácticas áulicas y ciudadanas. Todas las autoras coinciden en que es imperioso elaborar propuestas curriculares para el abordaje de la didáctica específica de las lenguas que integren estas áreas de manera explícita, significativa y contextualizada.

Complementan la primera sección de la revista, dos minuciosos artículos que exploran distintas modalidades de educación bilingüe en la argentina, y que revisan los distintos modos de entender qué es la educación intercultural bilingüe y cómo se traduce en nuestros diversos contextos. En primer lugar, **Virginia Unamuno** y **Lucía Romero Massobrio** reflexionan sobre “Educación bilingüe en contexto wichi: una mirada sociolingüística” y nos acercan a la educación bilingüe indígena en la provincia del Chaco. Por una lado, las autoras “problematizan las políticas del lenguaje desde el punto de vista sociolingüístico y, por otro, exploran las prácticas del aula desde los recursos plurilingües en juego en la construcción de saberes escolares”, a la vez que analizan el potencial transformador de la educación bilingüe actual. Este artículo, al igual que los tres anteriores, marca la falta de articulación entre los modelos de educación, los sistemas educativos, la práctica docente y la realidad áulica, lo cual limita la “posibilidad de transformar las propuestas educativas en propuestas plurilingües”. En segundo lugar, **Cristina Banfi**, **Evelia Romano**,

Sandra C. Revale y Yu Hwa Wu comparten con nosotros “Un proyecto innovador: Escuela bilingüe por inmersión dual argentino-china (Escuela N° 28 DE 5)”, una propuesta singular por tratarse de una escuela de gestión estatal del barrio de Parque Patricios que, desde 2014, busca como resultado “un bilingüismo fuerte”, dado que ambas lenguas crecen en sinergia, y cuyos objetivos centrales son “el mantenimiento y desarrollo de ambas lenguas en todos los niños, la obtención de buenos niveles académicos y la adquisición de la competencia pluricultural”.

La segunda sección de la revista se aboca a reflexionar sobre diversos modelos de intercambio intercultural y su aplicación en el aula. En su artículo “Estigmatización de la diferencia cultural en la era de las escrituras y sujetos hipertextuales”, Mariana Ferrarelli se propone establecer un diálogo entre la perspectiva poscolonial y su pregunta por lo identitario mediante el análisis de un dispositivo hipertextual, *Tech-illa Sunrise, Un/a Remix*, del artista digital Salvador Barajas. La autora plantea que la exploración de “las alteridades desde la perspectiva del excluido siempre es un ejercicio que alienta la empatía y el diálogo intercultural en las ciencias sociales y humanas”. Por su parte, en “*La vida de Pi: una invitación a repensar el fenómeno transcultural*”, Paula D’Alessandro comparte una lectura de la novela de Yann Martel,

y de su adaptación cinematográfica, y explora la relación entre trauma y transculturación. La autora nos invita a repensar el rol de las experiencias traumáticas y resignificarlas en tanto oportunidades de aprendizaje. Cynthia Francica cierra la sección con “Políticas de opacidad intercultural: Intervención textual en *Wide Sargasso Sea* (1966) de Jean Rhys” y plantea abordar la ficción poscolonial como una práctica de mediación intercultural que deberá “complementarse con un ejercicio agudo de localización y contextualización histórica”. El artículo hace un llamado a la creación de modelos pedagógicos de intercambio intercultural que “se nutran de una crítica constante de nuestra posicionalidad y de las relaciones de poder implícitas en nuestras prácticas, y que, en lugar de neutralizar las diferencias, las celebren”.

Creemos que las contribuciones de este número nos invitan a reflexionar sobre una realidad ineludible y nos comprometen a trabajar de manera sistemática y conjunta en pos de una articulación, integración y apropiación de diseños curriculares, documentos marco, proyectos innovadores y modelos superadores. Es vital que logremos plasmar estas nuevas perspectivas en prácticas escolares, didácticas de la enseñanza y aprendizaje, y realidades áulicas concretas que empoderen a docentes y aprendientes para construir un verdadero espacio de interacción y mediación intercultural.

Reflexiones sobre nuevas perspectivas en la didáctica y la realidad de las aulas

Leonor Corradi

IES en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández"

leonor.corradi@gmail.com

La realidad de la educación hoy en día es de docentes del siglo XX con estudiantes del siglo XXI". Este comentario vertido en un programa radial por un funcionario de la educación puede ser el inicio de algunas reflexiones sobre las prácticas pedagógicas y la didáctica de las lenguas extranjeras. Es cierto que en lo que respecta a grupos etarios, los docentes han nacido en el siglo pasado, mientras que la mayoría de los estudiantes en las escuelas primarias y secundarias del país son del siglo XXI. ¿Cómo debería impactar esto en el campo de la didáctica

en la Formación Docente? Por un lado, un cambio de siglo parece ser irrelevante como variable para la adecuación y modificación de enfoques y contenidos. Por otro, cualquier adaptación que se plantee debería producirse sobre diferentes bases: nuevas propuestas metodológicas, pedagógicas y didácticas, avances en investigaciones y nuevos marcos teóricos, entre otras; pero fundamentalmente, cualquier cambio que se proponga o lleve a cabo debe basarse en estudios e investigaciones locales que tengan por foco la realidad de las aulas del país.

Una breve reseña histórica

A través de los años, la formación docente en lenguas extranjeras basó sus programas del área de didáctica en teorías y enfoques propuestos por investigadores extranjeros, en su mayoría de Europa y, en particular, de Europa occidental. Este hecho demuestra una tendencia que continúa a la fecha: la de importación de conocimiento, desconociendo el valor y la importancia de la generación de conocimiento local, no solamente en instancias curriculares de la formación docente sino también en la Educación Formal. Es así como muchas veces se toma como documento base el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), en lugar de consultar documentos nacionales y jurisdiccionales. En el caso de institutos de lenguas, por fuera del marco de la educación formal, el MCER se ha vuelto la norma¹. Los libros de texto utilizados están referenciados con respecto al mismo, y, en muchas ocasiones, los exámenes internacionales que estos institutos ofrecen están alineados con el marco. En lo que respecta a la Educación Formal en cuanto a lo que se toma como norma, existe una diferencia entre escuelas bilingües y de carga horaria alta y el resto de las escuelas. En general, las primeras se basan en el MCER o en lineamientos de programas y exámenes internacionales –nuevamente la norma externa– mientras que las últimas toman diversas referencias: algunos documentos y diseños curriculares o el libro de texto, una práctica muy común e instalada en el sistema educativo. Salvo en casos en los que se han llevado a cabo numerosas instancias de desarrollo curricular, y en las que hay acompañamiento de los docentes, la tendencia en muchos educadores es la de tomar

¹ Quedan por fuera de esta categoría los institutos de lenguas que ofrecen inglés americano.

únicamente la organización de los diseños curriculares vigentes para la elaboración de los programas y las planificaciones que se presentan en las escuelas, y continuar con la enseñanza a partir del libro de texto.

¿Qué implicancias tiene el uso de un libro de texto a modo de diseño curricular? Para aproximarnos a una respuesta, se hace necesario primero hacer un breve análisis de estos materiales. La mayoría de los libros de texto de lenguas extranjeras han sido creados para un mercado global, y algunos han sido adaptados a los mercados locales. Las adaptaciones tienden a presentar listados de contenidos más acotados, y algunos textos o unidades con referencias locales. En pocos casos muy puntuales, la edición de los libros de texto es local y a cargo de especialistas de Argentina. Los contextos en los materiales globales tienden a ser de clase media, urbanos, con problemáticas y temas relacionados con estos contextos, aunque ciertos temas que se dan en estos entornos tienden a dejarse de lado como, por ejemplo, el desempleo y la desocupación, nuevas organizaciones de familia, entre otros. En la actualidad, hay concientización de la necesidad de presentar diversidad en la elección de personajes. No obstante, esta diversidad tiende a ser diferente a la diversidad presente en nuestras aulas y aborda, en general, aspectos físicos o relacionados con la nacionalidad únicamente. La noción de cultura es particular ya que existen materiales que incluyen unidades –en general a modo de revisión o consolidación, es decir, unidades que pueden dejarse de lado si es necesario– bajo el título de ‘Cultura’. En muchas de estas unidades se suele abordar un mismo tema desde distintas nacionalidades de países que comparten la misma lengua objeto de enseñanza.

Un lector sin conocimiento específico de enfoques culturales puede concluir erróneamente, a partir de lo presentado en los libros de texto, que cultura es equivalente a nacionalidad. Si bien autores como Byram y Méndez García (2013), y Byram (2008), entre otros, hacen referencia a una cultura nacional que comparten los ciudadanos de un país, también indican que esta cultura nacional coexiste con otras muchas culturas ‘personales’ como, por ejemplo, la cultura familiar, y de diferentes grupos de pertenencia. Sin embargo, este enfoque parece distar mucho del presentado en las secciones de Cultura en libros de texto.

Retomando nuevamente la práctica docente de tomar el libro de texto o manual como base curricular, esta tradición de buscar la norma externa puede tener diversos orígenes. Hasta la Ley Federal de Educación, ley 24.195, sancionada en el año 1993, los programas para el Nivel Secundario databan de mediados de siglo y presentaban un listado de estructuras gramaticales y áreas léxicas, y se tornó común la práctica docente de utilizar el libro de texto como documento curricular ya que este tipo de listado no es orientativo para la organización de la enseñanza. Dado que la materia Lenguas Extranjeras era una materia del Nivel Secundario solamente, no existían diseños ni programas para el Nivel Primario. Algunas jurisdicciones como, por ejemplo, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, incluyeron tempranamente la enseñanza de una lengua extranjera en el segundo ciclo del Nivel Primario en escuelas de jornada completa. Para estas escuelas, la Supervisión de Idiomas diseñó un documento a modo de diseño curricular para orientar la labor docente, aunque no constituía un diseño curricular propiamente dicho. A partir del año 1993, siguiendo los lineamientos de la ley, se crearon los Contenidos Básicos Comunes (CBC)

para todas las áreas curriculares. En el caso de las lenguas extranjeras, los CBC no fueron adoptados por los docentes como recurso para la organización de la enseñanza. Esto pudo haberse debido a varias causas. Por un lado, el interlocutor de los CBC era un colega formador o investigador en lugar del docente. Por otro, muchos docentes eran ajenos a la terminología y a la organización de contenidos empleada, lo que los tornaba difíciles de seguir. La consecuencia lógica de esta situación fue seguir con la práctica, ya muy instalada, de tomar la organización de contenidos del libro de texto como si fuese un diseño curricular que indica qué y cómo deben aprender los estudiantes.

La Ley de Educación 26.206 del año 2006 marcó el inicio de un cambio en la educación. Los CBC fueron reemplazados por los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP). Son recortes curriculares de lo que se considera esencial que sepan todos los estudiantes, y definen saberes como productos de procesos de aprendizaje. En el caso de los NAP para el área de Lenguas Extranjeras (LE), la organización tiene características diferentes de los NAP de otras áreas. Por un lado, ofrecen cuatro recorridos posibles, lo que refleja la realidad de la enseñanza de LE en nuestro país, que no es uniforme. Por otro, son el resultado de una construcción federal, a cargo de un equipo representativo en cuanto a lenguas, jurisdicciones y nivel de enseñanza (Primario y Secundario). Los NAP de LE están basados en los siguientes principios específicos del área:

- El lenguaje como práctica social
- Plurilingüismo
- Interculturalidad

y, además, contribuyen a los principios y metas de la educación formal.

Tanto en el caso de las LE como en las otras áreas, los NAP son la base de diseños curriculares jurisdiccionales. No obstante, el interlocutor de los NAP es el docente, lo que los convierte en un recurso para la planificación y organización de la enseñanza. Esto podría marcar un cambio radical en el uso de un libro de texto, que pasaría a ser un recurso para abordar la enseñanza situada y contextualizada en cada una de las aulas, en lugar de ser el punto de partida y organizador de la enseñanza. Sin embargo, como todo cambio curricular, para que pueda hacerse carne en las aulas debe estar acompañado de numerosas instancias de desarrollo curricular y acompañamiento de los docentes².

El Sistema Educativo Formal y la Formación Docente Inicial

¿Debería existir alguna relación entre el sistema educativo formal, los documentos curriculares para la Educación Formal y la Formación Docente? En los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (Resolución del Consejo Federal de Educación [CFE] 24/07), se define la docencia como “[...] una profesión cuya especificidad se centra en la enseñanza, entendida como acción intencional y socialmente mediada para la transmisión de la cultura y el conocimiento en las escuelas, como uno de los contextos privilegiados para dicha transmisión, y para el desarrollo

2 Dentro del área de LE, existe el Marco de Referencia para el Bachillerato con Orientación Lenguas. Este documento curricular aplica solamente en aquellas instituciones que opten por esta orientación. Los NAP, en cambio, cubren el Nivel Primario y Secundario en todo tipo de escuelas del sistema educativo formal. Es por esta razón que en este artículo se hace referencia únicamente a los NAP de LE.

de potencialidades y capacidades de los alumnos. Como tal, la enseñanza es una acción compleja que requiere de la reflexión y comprensión de las dimensiones socio-políticas, histórico-culturales, pedagógicas, metodológicas y disciplinarias para un adecuado desempeño en las escuelas y en los contextos sociales locales, cuyos efectos alcanzan a los alumnos en distintas etapas de importancia decisiva en su desarrollo personal” (25). En la misma resolución, se especifica que la docencia tiene varias dimensiones, entre las que es importante resaltar tres: a) la docencia como práctica de mediación cultural, reflexiva y crítica, lo que requiere de “la capacidad para contextualizar las intervenciones de enseñanza” (25); b) la docencia como práctica pedagógica, para lo que es necesario conocer el contexto y su diversidad, y c) la docencia como práctica centrada en la enseñanza, que implica la capacidad para “reconocer el sentido educativo de los contenidos a enseñar; [...] y organizar y dirigir situaciones de aprendizaje, utilizando los contextos sociopolítico, sociocultural y sociolingüístico como fuentes de enseñanza” (25). Queda claro en las dimensiones referidas que, para que los alumnos puedan aprender, es necesario conocer el contexto para que las prácticas docentes sean situadas. Como contexto, se hace referencia, además del contexto áulico, a los contextos sociopolítico, sociocultural y sociolingüístico. Se concluye, entonces, que para que el aprendizaje pueda ocurrir, es necesario que las intervenciones docentes se realicen a partir del conocimiento del contexto en todas sus dimensiones. Si relacionamos esta aseveración con la práctica instalada de tomar el libro de texto –en general de carácter global e internacional– como organizador de la enseñanza, la deducción es que va a existir una brecha entre el contexto global

y los contextos locales. La observación de clases, conversaciones con docentes y diversas instancias de desarrollo profesional a través del tiempo han demostrado que, cuando existe esta brecha, se dificulta el aprendizaje de los estudiantes.

En la enseñanza de Lenguas Extranjeras, así como en otras áreas, existen aspectos instrumentales de la instancia curricular –relacionados con el uso de la lengua en el caso de lenguas extranjeras– así como otros formativos o educativos, que tienen que ver con la formación integral del estudiante. Los lineamientos sobre aspectos formativos, como también los instrumentales, se desarrollan en los documentos curriculares tanto nacionales como jurisdiccionales. Si bien pueden existir coincidencias en diferentes países en lo que respecta a aspectos formativos de la enseñanza de las lenguas, en general estos se abordan en contextos de educación formal aunque haya aspectos que tengan una incidencia directa o indirecta en el uso de la lengua como es el caso de rasgos culturales en textos que pueden bloquear la comunicación o llevar a los interlocutores a conclusiones erróneas. Los libros de texto globales tienden a abordar únicamente aspectos instrumentales, dejando de lado lo formativo. Si bien se pueden y se deben abordar aspectos formativos en todo texto escrito u oral, esta tarea se dificulta cuando no está explícitamente indicado en los materiales usados en el aula.

La respuesta a la pregunta de apertura de esta sección –¿debería existir alguna relación entre el sistema educativo formal, los documentos curriculares para la educación formal y la formación docente?– parece ser clara y directa: esta relación tiene que existir para que la formación docente cumpla con sus objetivos. Esta respuesta lleva a un segundo interrogante relacionado con la impor-

tancia que se les da a los documentos curriculares y al conocimiento del contexto en el área de la didáctica específica de las lenguas. Si bien es difícil dar una respuesta directa, se puede argumentar al respecto analizando diferentes variables. Por un lado, habiendo consultado programas de diversas instituciones, se nota una ausencia marcada de autores locales en la bibliografía de la mayoría de las cátedras del área. Por otro, son pocas las cátedras que incluyen documentos curriculares como lectura obligatoria en sus programas. Esto puede llevar a pensar que, en general, el abordaje de la didáctica de las lenguas tiende a favorecer una visión global, con escasa localización y contextualización. Si bien la bibliografía de un programa es parcial en cuanto a la visión de la didáctica, la organización de los contenidos, temas y actividades propuestos en los programas parecen desalentar una visión crítica, tan necesaria a la hora de generar pedagogías locales contextualizadas. Las consecuencias de esta situación son variadas y de diversa índole y grado de importancia y seriedad y puede ser una de las variables que aleja a los graduados de las aulas del Sistema Educativo Formal.

Un cambio en la Formación Docente Inicial

Mucho se ha dicho sobre la crisis de la educación formal y de la formación docente. Toda crisis permite detenerse, mirar alrededor y reflexionar sobre la realidad del presente como resultado del pasado, y el futuro que se pretende construir. Varios han sido los cambios propuestos a través de los años, tanto desde las jurisdicciones como desde el Ministerio de Educación. Sin embargo, esos cambios han resultado superficiales, cosméticos en cierta medida, ya que no abordaron temas y problemáticas centrales, ni posibilitaron una verdadera y profunda reflexión sobre qué significa

ser docente de una lengua extranjera. Actualmente existe un documento de carácter nacional –el Proyecto de Mejora de la Formación Docente Inicial para el Nivel Secundario, Lenguas Extranjeras– que presenta cuatro ejes conceptuales o núcleos temáticos que problematizan la enseñanza de lenguas extranjeras. Para cada uno de los núcleos (Aprendizaje, Ciudadanía, Interculturalidad y Prácticas Discursivas), que todo docente de lengua extranjera debe comprender profundamente, se detallan metas y experiencias de carácter integrador que los docentes en formación deben transitar para alcanzar las metas propuestas. A pesar de lo presentado en este documento, también de carácter integrador y construcción federal, muchas de las últimas reformas curriculares en la Formación Docente han sostenido la división en materias con poco diálogo entre las mismas y con una visión del conocimiento acotado a una disciplina solamente. Si bien es fácil asociar cada núcleo con un cúmulo de instancias curriculares, el propósito y espíritu del documento es proveer una visión amplia e integradora en lugar de proponer eliminar la organización por materias. Un ejemplo ilustrativo sería el siguiente: en las instancias curriculares del área de lengua, además de plantear un conocimiento lingüístico (relación con el núcleo de Prácticas Discursivas), se debería considerar que la cultura no puede ni debe separarse de la lengua (relación con el núcleo de Interculturalidad), abordar la responsabilidad docente (relación con el núcleo de Ciudadanía) y generar oportunidades de reflexión sobre el aprendizaje de los futuros docentes o sobre el rol docente (relación con el núcleo de Aprendizaje). De esta manera se muestra cómo una misma instancia curricular tiene relación con los cuatro núcleos.

¿Cómo se debería re-pensar la Formación

Docente para dar cuenta de lo expuesto en la definición y en las dimensiones citadas en la resolución CFE 24/07, referida en este artículo en la sección “El sistema educativo formal y la formación docente inicial”? Karen E. Johnson (2009, 2011) sugiere que se debe abordar la formación docente desde una perspectiva sociocultural, que define el aprendizaje como una actividad social, dinámica, situada en contextos físicos y sociales, y distribuido entre individuos, recursos y actividades. Una perspectiva sociocultural sostiene que el aprendizaje no es la apropiación directa de conocimiento y habilidades desde el exterior o el afuera hacia el interior del individuo, sino un movimiento progresivo desde actividades externas mediadas socialmente hacia un control interno mediado por cada individuo, lo que resulta en la transformación no solamente del individuo sino de la actividad también.

En lo que respecta a la Formación Docente, esta misma autora (2009) manifiesta que una perspectiva sociocultural modifica la forma en que se la aborda y se la concibe. Si se parte de la premisa de que la formación docente implica que los futuros docentes sean aprendientes de la enseñanza, se torna fundamental comprender los procesos cognitivos y sociales de un docente en formación como base de la organización de la formación docente (2). Una perspectiva sociocultural también modifica la forma de definir la lengua. En lugar de considerarla como habilidades o macro habilidades, se la considera una práctica social ya que funciona como un recurso psicológico para comprender experiencias, y como un recurso cultural para compartir experiencias y comprenderlas junto con otros, lo que transforma la experiencia en conocimiento y entendimiento cultural (3). Por último, una perspectiva sociocultural considera la

enseñanza de lenguas como mediación dialógica. La interacción entre los estudiantes, los docentes y el contexto junto con los objetos de aprendizaje tiene el potencial de crear oportunidades de aprendizaje significativo, situado y contextualizado (4).

Históricamente, la Formación Docente ha estado planteada en disciplinas, actualmente organizadas en tres ejes o campos: la Formación General, la Formación Específica y la Formación en la Práctica Profesional, que “constituye un eje integrador en los diseños curriculares, que vincula los aportes de conocimientos de los otros dos campos al análisis, reflexión y experimentación práctica en distintos contextos sociales e institucionales” (CFE 24/07 39). Si bien el espíritu es el de diálogo entre los campos, muchas veces la realidad muestra un panorama diferente. Se necesita, entonces, una mirada diferente desde cada una de las instancias curriculares y los formadores. Esta debería ser la mirada del educador, del formador, en lugar de la mirada del especialista. En otras palabras, se requiere una toma de conciencia de varios aspectos fundamentales: el papel del formador de formadores; la relación entre cada disciplina o instancia curricular con los núcleos, metas y experiencias del Proyecto de Mejora de la Formación Docente Inicial para el Nivel Secundario; la relación entre la formación docente, los documentos curriculares vigentes y los diversos contextos de enseñanza, y la manera en que desde cada cátedra se puede contribuir a la construcción de la docencia y al desarrollo profesional. En síntesis, todo formador de formadores debe reflexionar sobre qué enseña, por qué lo enseña y cómo lo aborda teniendo en cuenta que se está educando a futuros docentes, en lugar de especialistas.

Conclusión

La Resolución CFE 24/07 resignifica la docencia y define al docente como un profesional de la educación, que debe tener conocimientos profundos de su disciplina, de los marcos teóricos relacionados con la misma, pero que también debe conocer el contexto y las características y necesidades de los estudiantes para poder organizar y dirigir situaciones de aprendizaje (26). Esto destruye la idea de un modelo docente de transmisión de contenidos, de abordaje enciclopedista centrado en la disciplina. También implica un profundo conocimiento de los contextos históricos, políticos, sociales, culturales y económicos de la formación docente y de la educación en nuestro contexto, además del conocimiento de los documentos curriculares vigentes ya que la formación docente y la educación no ocurren en un vacío sino que están atravesadas por estos contextos. Es común escuchar el temor de que un enfoque de estas características bajaría el nivel de excelencia de cada cátedra y de la formación docente en general. Muy por el contrario, enseñar desde una perspectiva sociocultural significa empoderar al docente en el aula ya que son los docentes los que conocen cada grupo, cada estudiante, y lejos de replicar actividades atemporales y aculturales, sabrán tomar decisiones justificadas para lograr el aprendizaje de sus alumnos.

Referencias

- Byram, M. (2008): *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship: Essays and Reflections*. Clevedon: Multilingual matters.
- Byram, M. y Mendez García, M. C. (2013): "Interculturalism, Multiculturalism and Language Issues and Policies". En: Martyn Barret (ed.) (2013). *Interculturalism and Multiculturalism: Similarities and Differences*. Estrasburgo: Council of Europe Publishing.

Johnson, K. E. y Golombek, P. R. (eds.) (2011): *Research on Second Language Teacher Education: A Sociocultural Perspective on Professional Development*. Nueva York: Routledge.

Johnson, K. E. (2009): *Second Language Teacher Education: A Sociocultural Perspective*. Nueva York: Routledge.

Ministerio de Educación (2007): *Lineamientos curriculares para la Formación Docente Inicial*.

Ministerio de Educación (2010): *Proyecto de Mejora para la Formación Docente Inicial de Profesores para el Nivel Secundario - Lenguas Extranjeras*.

Leonor Corradi es Profesora en inglés y Magíster en Ciencias de la Educación y Formación Docente (Universidad de Surrey, Reino Unido). Tiene una vasta experiencia como formadora de formadores en el área de la Didáctica de las Lenguas, presentadora en congresos y conferencias nacionales e internacionales, autora de materiales didácticos y como consultora académica de editoriales, organismos e instituciones educativas nacionales e internacionales.

El enfoque intercultural en la enseñanza de lenguas Más allá de la teoría

Claudia Mónica Ferradas

cfeducationalconsultants@gmail.com

El cambio de paradigma en la enseñanza de lenguas

Tradicionalmente, la enseñanza de lenguas extranjeras ha tomado al hablante nativo como modelo. Esta concepción del aprendizaje de una lengua sugiere que los enunciados en esa lengua deben comunicar los significados que usualmente les adjudican los hablantes nativos. Sin embargo, la categoría “hablante nativo” abre una serie de interrogantes: ¿oriundo de qué país?, ¿de qué región?, ¿hablante de qué variedades lingüísticas regionales y socia-

les? A partir de estas preguntas, especialistas como Claire Kramsch (1993: 233-259) y Bonny Norton (1997, 2000) han señalado que el hablante de una lengua extranjera, lejos de imitar a un hablante nativo ideal, tiene el derecho de usar la lengua extranjera para propósitos propios, comunicando sus propios sentidos y contenidos culturales:

Cada vez que los estudiantes de una lengua extranjera hablan, no solo están intercambiando información con sus interlocutores; están organizando y reorganizando un sentido de quiénes son y cómo se rela-

cionan con el mundo social. En otras palabras, están involucrados en la construcción y negociación de la identidad.

(Norton 1997: 410, mi traducción)

De acuerdo con esta concepción, el modelo del hablante nativo ha sido reemplazado por el del hablante intercultural (Buttjes y Byram 1991; Byram 1997 y 2009; Byram, Morgan y otros 1994; Byram y Risager 1999; Byram y Fleming 2001; Kramsch 1993 y 1998; Corbett 2003 y 2010):

El aprendiente intercultural [...] tiene la capacidad de identificar normas culturales y valores que a menudo están implícitos en la lengua y las conductas de los grupos que encuentra, y puede articular y negociar una posición con respecto a esas normas y valores.

(Corbett 2007: 41, mi traducción)

No se trata entonces de desarrollar solamente la competencia comunicativa con sus componentes lingüístico, sociolingüístico y pragmático. Kramsch (1993: 20) describe la preocupación central del proceso de adquisición de una lengua extranjera como “el problema de expresar una visión de mundo en una lengua normalmente usada para expresar las visiones de mundo de otras sociedades”.

En consecuencia, enseñar y aprender una lengua extranjera requiere del desarrollo de un enfoque intercultural, que “tiene como objetivo facilitar el diálogo, el intercambio y el entendimiento recíproco entre personas de distintos entornos” (Cantle 2013: 79, mi traducción). Este enfoque involucra tres procesos: la desfamiliarización, la aproximación al otro, y la negociación y mediación intercultural. Todos estos procesos, íntimamente relacionados, presuponen una toma de posición con respecto al otro y a la propia identidad

que va más allá de la adquisición del sistema lingüístico de la lengua extranjera.

Este cambio de paradigma se ha desarrollado a lo largo del nuevo milenio y está explicitado en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (2001), que tanto ha influenciado la definición de niveles de logro en la adquisición de lenguas. Más aún, el *Diseño Curricular de Lenguas Extranjeras de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires* (2001), cuya redacción es previa a la publicación del *Marco Común Europeo*, postula como objetivo educar a un hablante intercultural que se beneficie del contacto con la alteridad y a su vez desarrolle las capacidades necesarias para expresar sus múltiples y fluctuantes identidades:

La enseñanza de lenguas extranjeras en la escuela se constituye así, en un espacio que promueve una actitud ética fundamental para los procesos de democratización social y cultural de una comunidad lingüística: la toma de conciencia de la existencia del otro. Este reconocimiento del otro moviliza dos capacidades cruciales para la convivencia social y el proceso de enseñanza y aprendizaje: la tolerancia hacia la diferencia y la aceptación de lo relativo.

(Gassó y otros 2001: 21)

Desde entonces, los diseños curriculares de diversas jurisdicciones han seguido este modelo, señalando el papel central de la competencia intercultural como objetivo transversal del currículum, como se señala en este ejemplo del *Diseño Curricular para la Educación Primaria. Segundo Ciclo* de la Provincia de Buenos Aires:

El contacto con la lengua extranjera confronta a los niños con la diferencia y permite el abordaje y la vivencia inevitable de lo otro, lo diferente, lo ajeno, lo diverso.

Enseñarle inglés al niño es brindarle oportunidades para 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. La confrontación con lo diferente a través de la lengua extranjera estimula la toma de conciencia acerca de los principios que hacen posible la vida democrática, enfatizando los lazos comunes de la humanidad y todo aquello que une a los seres humanos.

La enseñanza del inglés, en especial en la escuela primaria, significa ir más allá del vocabulario, los tiempos verbales, la sintaxis, etc. y participa del objetivo central de la escuela en su totalidad de formar a los niños hacia su desarrollo integral, su transformación en personas independientes, pensadores críticos y activos, y ciudadanos tolerantes y responsables.

(Barboni y otros 2008: 323)

A su vez, los *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios de Lenguas Extranjeras* señalan la vinculación entre la enseñanza/aprendizaje de lenguas y el desarrollo de la ciudadanía:

Esta perspectiva de enseñanza de lenguas [...] promueve enfoques multidisciplinarios y combina el aprendizaje de lenguas con la capacidad de reflexión y disposición crítica necesaria para convivir en sociedades de gran diversidad cultural; en otras palabras, propicia la participación activa en procesos democráticos y contribuye a la educación para la ciudadanía y la paz.

(Consejo Federal de Educación 2012: 2)

Seleccionar materiales y estrategias didácticas que conduzcan al desarrollo de la competencia intercultural, fundamental para el desarrollo de esas capacidades, continúa siendo un desafío.

La interculturalidad en el aula

Si bien el enfoque es relevante en la enseñanza de cualquier lengua, nos focalizaremos aquí en la enseñanza de la lengua inglesa en tanto lengua de comunicación global. En este caso, los docentes cuentan con una enorme variedad de recursos educativos, tanto impresos como en soportes diversos (DVD, CD, contenidos digitales). Sin embargo, los recursos pedagógicos de producción global resultan inadecuados para trabajar sobre los objetivos que hoy nos proponemos al aprender una lengua adicional, particularmente si esa lengua es usada como lingua franca en la comunicación internacional, como es el caso del inglés.

Estos materiales a menudo presentan una diversidad meramente cosmética. A pesar del uso de imágenes de personas de distintas razas y orígenes y de textos sobre distintas zonas geográficas, muchos manuales siguen reforzando un modelo de clase media urbana en el que los usuarios provenientes de diversos entornos y clases sociales suelen no verse representados en tanto hablantes de la lengua meta. Pocas veces se invita a los estudiantes a responder con textos que expresen su identidad. El foco está puesto en la adquisición del sistema, sin priorizar la preocupación central en la adquisición de una lengua adicional: cómo encontrar las palabras para expresar los propios contenidos culturales. Es tarea del docente encontrar los silencios en el texto que conduzcan a la lectura crítica y proporcionar las estrategias para expresar los propios sentidos.

En el período 2010-2016 he estado involucrada como capacitadora en programas organizados por diversos Ministerios de Educación e instituciones de formación superior en la aplicación del enfoque intercultural en el aula de inglés. Se capacitaron docentes de Argentina, Brasil, Colombia, Jamai-

ca y Trinidad Tobago. En la Argentina, estos programas tuvieron lugar en el ámbito de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y en las provincias de Buenos Aires, Salta, Tucumán, Río Negro, Chubut y Tierra del Fuego como parte del programa “Connecting Classrooms” del British Council, en colaboración con las instituciones mencionadas. En la provincia de San Luis el programa consistió en varios encuentros en la Escuela pública digital bilingüe Nelson Mandela auspiciados por Trinity College London y el Ministerio de Educación local, y en la provincia de Corrientes se llevó a cabo un programa más acotado, co-auspiciado por Oxford University Press.

En esas jurisdicciones, a pesar de existir proyectos innovadores en el desarrollo de la competencia intercultural y la expresión de la propia identidad, se observó un marcado desconocimiento de los diseños curriculares y de documentos oficiales que mencionan la interculturalidad como objetivo transversal. Realizados los cursos, a pesar de las actividades de taller y la lectura de bibliografía pertinente, las secuencias didácticas sugeridas por los docentes como resultado de la capacitación en muchos casos mostraron la dificultad en integrar el enfoque a la enseñanza del sistema lingüístico. Muchos docentes planifican según la matriz dentro de la cual fueron formados, y solo proponen el agregado artificial (e incluso forzado) de contenidos relacionados con el folklore y las tradiciones locales, sin tener en cuenta la necesidad de integrar los contenidos a los objetivos de la unidad y desaprovechando oportunidades de comparar las múltiples identidades del aula con las visiones del mundo expresadas en los textos del manual.

Si los estudiantes han de percibirse como hablantes que pueden expresar sus propios conteni-

dos culturales en la lengua meta, aun en niveles tempranos de adquisición, es preciso empoderarlos por medio de la lengua necesaria para ese fin, algo que los manuales de producción global no proveen. A su vez, es necesaria la desfamiliarización de lo propio en contraste con lo diferente, y la identificación de estereotipos, tanto en lo que se dice y muestra como en los silencios de los textos.

Exploraciones en la práctica

En las capacitaciones tomamos como ejemplo del enfoque la discusión de textos orales, escritos y visuales de culturas diversas puestos en contacto con la realidad local y la pluralidad de identidades del aula. Un ejemplo que puede usarse en distintos niveles, incluso en los cursos de lengua y cultura de formación docente, es este fragmento de la novela *Medio sol amarillo*, de la escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie. En el texto se describen las tertulias en las que Ugwu, un joven al servicio de un profesor que vive en un campus universitario, debe atender a los huéspedes:

He soon knew the regular guests and brought out their drinks before Master asked him to. There was Dr Patel, the Indian man who drank Golden Guinea beer mixed with Coke. Master called him Doc. Whenever Ugwu brought out the kola nut, Master would say, 'Doc, you know the kola nut does not understand English,' before going on to bless the kola nut in Igbo. Dr Patel laughed each time, with great pleasure, leaning back on the sofa and throwing his short legs up as if it were a joke he had never heard before. After Master broke the kola nut and passed the saucer around, Dr Patel always took a lobe and put it into his shirt pocket; Ugwu had never seen him eat one. (Adichie 2007a: 18)

Pronto aprendió a reconocer a los invitados habituales

y les servía la bebida antes de que el señor lo pidiera. Entre ellos se contaba el Dr Patel, el indio que bebía cerveza Golden Guinea mezclada con Coca-Cola. El señor lo llamaba "Doc". Cada vez que Ugwu sacaba la nuez de cola, el señor bromeaba "Doc, ya sabes que la nuez de cola no entiende el inglés" antes de proceder a bendecirla en Igbo. El doctor Patel siempre se reía con gran regocijo, recostándose en el sofá y levantando sus cortas piernas como si fuera la primera vez que oía aquel chiste. Cuando el señor abría el bote y pasaba la bandeja, el doctor Patel siempre cogía un fruto y se lo metía en el bolsillo de la camisa; Ugwu nunca lo había visto comérselo. (Adichie 2007 b: 34)

La consigna presentada invitaba a formular preguntas al texto. ¿Qué querían saber que el texto no explica o da por sentado? En muchos casos los docentes formularon preguntas sobre vocabulario como "Igbo", aunque entendían que se trataba de una lengua local. Se preguntaban por qué el Dr. Patel se reía. ¿Cuál era el chiste? Pero no parecían demasiado curiosos respecto de la nuez de cola. Queda claro que se trata de una nuez después de todo, y que el Dr. Patel no quería comerla pero no rechazaba el ofrecimiento. Es significativo que rara vez los participantes se detuvieran a preguntarse por qué "la nuez no entiende inglés". Fue necesario incentivarlos a buscar información sobre la nuez para que se enterasen del rito de algunas etnias nigerianas, que reciben a sus huéspedes convidándoles nuez de cola. No la comen sin bendecirla previamente. Pudieron entonces entender la importancia del rito y las reglas de cortesía derivadas de él (no rechazar el ofrecimiento, por ejemplo). La nuez, en un contexto imperialista, se constituye en símbolo de la cultura local, de la identidad de la tribu. Debe ser bendecida en la lengua vernácula, no en la impuesta por el gobierno imperial.

Gana así un valor simbólico que va mucho más allá de su valor alimenticio.

Acostumbrados a focalizarse en la comprensión del texto derivada del conocimiento del vocabulario y de las estructuras gramaticales y textuales, para muchos docentes las preguntas relativas a los contenidos culturales resultaban secundarias. Al descubrir la rica trama de implicancias subyacentes, la comparación con las costumbres locales fue espontánea: los docentes notaron cuánto tienen en común el rito de la nuez de cola y el mate (compartir, brindar alimento aun cuando no haya mucho que ofrecer, apreciar lo que se ofrece). Sintieron entonces la necesidad de poder explicarle a un interlocutor nigeriano los puntos de contacto entre las dos culturas, de hablar del mate, que por otra parte, era una presencia ubicua en las jornadas de capacitación. El uso del inglés como lengua que posibilita el diálogo intercultural se hizo evidente, como así también cuán difícil les resultaba hablar de algo tan habitual en su vida diaria usando esa lengua, que supuestamente dominan y, además, enseñan.

De este breve ejemplo pueden derivarse varias observaciones:

- La relevancia del uso de textos de orígenes diversos en la lengua meta (anglofonía en este caso) para proponer la reflexión sobre los valores y la propia identidad derivada del contacto con la lengua y la cultura del otro.
- La necesidad de desarrollar estrategias para ayudar a los alumnos a adquirir los medios para expresar su propia visión del mundo aun con recursos lingüísticos limitados.
- El papel central del docente en la integración de la educación en valores y la competencia intercultural en la clase de lengua.

En los esfuerzos por desarrollar la competencia intercultural, a menudo se pone énfasis exclusivamente en la diversidad, en la otredad. La experiencia enriquecedora de entrar en contacto con otras culturas a través del aprendizaje de lenguas debe tener como contrapartida la reflexión sobre las propias identidades, contribuir a la construcción de la propia imagen, a la toma de postura ante valores y costumbres que pueden contraponerse a los propios. Esto constituye “una realidad lingüística que es una tercera cultura” (Kramsch 1993: 9, mi traducción).

La mirada “glocal”

A casi veinte años de la explicitación de los objetivos del enfoque intercultural en documentos educativos oficiales, es significativa la escasez de recursos producidos localmente para llevar a cabo la tarea. Pueden mencionarse como contribuciones en este sentido las revistas y guías para el docente “*Diálogo entre culturas. Aportes para la enseñanza. Nivel medio*”, publicadas por el Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en cuatro lenguas: francés, inglés, italiano y portugués (Ferradas [coord.] 2009), los *Cuadernos de trabajo para el aula de Inglés* publicados por el Programa de Educación Plurilingüe e Intercultural de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (Barboni 2013) y la reciente publicación de *Made in Corrientes*, a cargo de la Comisión redactora del material didáctico de inglés para escuelas primarias de la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación de la provincia (Godoy y Córdoba [coords.] 2016). Estos materiales, disponibles gratuitamente tanto en papel como en formato digital, son ejemplos de glocalización: apropiación de temáticas globales con una mirada local. Los

materiales proponen actividades que invitan a responder al contacto con el otro generando textos que expresan la propia identidad. Los textos proveen ejemplos que permiten la adquisición de vocabulario y demuestran las estrategias de paráfrasis y definición necesarias.

Leyéndonos en la lengua del otro

El uso de textos tanto informativos como literarios, imágenes, canciones, etc. producidos en la lengua meta sobre el contexto local contribuye al logro de los objetivos planteados. Podemos mencionar con ese fin algunos ejemplos de relatos anglófonos sobre la Argentina:

- *Sebastian's Pride* de Susan Wilkinson (1988), donde términos locales como “palenque” son glosados, proveyendo modelos de definición y paráfrasis de palabras que no tienen equivalente en lengua inglesa. También incluye narraciones de momentos de la historia argentina que pueden conducir al debate y a la integración con los contenidos curriculares de historia.
- *Bad Times in Buenos Aires* de Miranda France (1998) ofrece una descripción mordaz de la capital argentina a la que el lector local reacciona con emociones diversas que van de la indignación a la aceptación. Responder a las críticas planteadas implica un uso del lenguaje con un propósito auténtico, a la vez que incentiva el desarrollo del pensamiento crítico y de habilidades de argumentación.
- La obra en lengua inglesa de Janet Dickinson (2008, 2012), anglo-argentina que vivió en San Martín de los Andes, presenta múltiples oportunidades para detectar estereotipos, escenifica la tensión del bino-

mio civilización-barbarie en el contexto patagónico y abre interrogantes sobre la identidad: ¿por qué escribir en inglés sobre el propio territorio en el siglo XXI?, ¿qué variedad de inglés utiliza?, ¿qué significa ser anglo-argentino?

Creemos que el docente en tanto diseñador de materiales puede adaptar y crear sus propios recursos. Somos conscientes, sin embargo, de las limitaciones impuestas por la falta de tiempo y por una tradición que se focaliza en el uso instrumental de la lengua con una mirada a menudo europeizante y excluyente de la diversidad del aula. Es preciso aprovechar y expandir las iniciativas de publicación local como las descritas haciendo uso crítico de esos materiales. Es también necesario incentivar la producción de actividades sobre textos alternativos que complementen el manual, tanto en la formación docente de grado como en el ámbito laboral. Los medios digitales facilitan la publicación y distribución de materiales educativos, que deberían enmarcarse en programas institucionales de investigación.

De los objetivos a la práctica

Como resultado de ideas surgidas durante una capacitación docente sobre interculturalidad en el aula, en una clase de inglés de nivel elemental en Goya, Corrientes, un grupo de alumnos trabaja en explicar la leyenda del pombero en inglés a interlocutores de otras partes del mundo. Sus destinatarios hablan múltiples lenguas, pero no son las que ellos hablan en sus casas y en la escuela (el español y el guaraní). El inglés es la lengua de comunicación que tienen en común.

El disparador ha sido una narración oral africana que la docente puso en diálogo con la letra

de un chamamé. Los alumnos, sorprendidos por las consignas al principio, ponen un empeño inusual en lograr que sus breves textos sean claros y su gramática sea correcta. Saben que poner sus textos en la web implica ser “vistos” más allá del aula. En su rincón del paisaje correntino, la escuela se ha insertado en el mundo, donde ellos tienen algo que decir.

Es este un ejemplo de un enfoque que se propone la lectura y producción de “textos de identidad” (Norton 2000) que permitan explorar otras visiones de mundo y otros valores y a su vez conduzcan a la producción de respuestas orales y escritas tendientes a expresar las múltiples identidades del aula. La docente, cuyo programa está basado en la lista de contenidos de un manual, ha incluido textos que le permiten ir más allá del uso instrumental del lenguaje, complementado los recursos pedagógicos de producción global y focalizándose en la construcción de las identidades de la comunidad del aula.

Es preciso entender la interculturalidad como una metanarrativa (Cantle 2013: 85) que viene a reemplazar el discurso de la multiculturalidad que, basado en el derecho a conservar la identidad cultural, propuso un mosaico de culturas coexistentes que en muchos casos llevó a la conformación de comunidades aisladas, a reforzar las diferencias y a profundizar las tensiones entre grupos que se perciben como diferentes e incluso rivales.

Esta alternativa propone concentrarnos menos en las diferencias y más en la constitución de un tercer lugar de hibridación (Bhabha 1992, 1994; Trigo 1996, 2000; García Canclini 2001, 2012) y transculturación (Rama 1985; Pratt 1997). Esta concepción implica entender la adquisición de una lengua como un proceso sociocultural en el que estructuras, prácticas e identidades que exis-

tían en forma separada se combinan para generar nuevas estructuras, prácticas y modos de ser en el mundo. Implica empoderar al aprendiente para expresar su propios contenidos socio-culturales en múltiples lenguas, a distintos niveles de competencia. El aula disminuye así “la brecha entre la escuela y los recursos, fuentes de conocimiento y discursos que los niños y jóvenes usan fuera de ella” (Porto 2013: 67).

Con dibujos y muy poca producción textual, los alumnos correntinos de la clase descripta transfirieron lo que habían aprendido en un relato africano a su propio contexto y encontraron las palabras necesarias para hablar de sí mismos. Constituyeron un tercer lugar en que dos visiones el mundo dialogan y construyen una nueva mirada: aprendieron cuánto tienen en común con una cultura que desconocían antes de comenzar la clase. Se constituyó así una zona de hibridación donde ya no fueron los mismos, se plantearon preguntas sobre los estereotipos que les llevaron a pensar que los personajes de la narración no tendrían nada en común con su realidad, experimentaron el poder de leer al otro y escribirse a sí mismos en una lengua de uso internacional.

En alguna parte del universo cibernético, seguramente alguien estará leyendo sobre el pombero, en inglés, y quizás encuentre leyendas y temores compartidos.

Referencias

- Adichie, Ch. N. (2007 a): *Half of a Yellow Sun*. Londres: Harper Perennial.
- Adichie, Ch. N. (2007 b): *Medio sol amarillo*. Trad. de Laura Rins Calahorra. Barcelona: Random House.
- Barboni, S. (coord.) (2013): *Cuaderno de trabajo para el aula de inglés de 4° Enseñanza Primaria. | Cuaderno de trabajo para el aula de inglés de 5° Enseñanza Primaria. | Cuaderno de trabajo para el aula de inglés de Educación Secundaria Superior | Cuaderno de trabajo para el aula de 1er. año de inglés de educación secundaria*. La Plata: Dirección de Educación Superior de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires. Disponible en: <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/lenguasextranjeras/plurilingue/cuadernos.html>.
- Barboni, S., Beacon, G. y Porto, M. (2008): *Diseño Curricular para la Educación Primaria. Segundo Ciclo. Área: inglés*. Dirección General de Cultura y Educación. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Bhabha, H. (ed.) (1992): *Nation and Narration*. Londres: Routledge. [Trad. esp.: Bhabha, H. (comp.) (2010): *Nación y narración. Entre la ilusión de una identidad y las diferencias culturales*. Trad. de María Gabriela Ubaldini. Buenos Aires: Clacso].
- Bhabha, Homi (1994): *The Location of Culture*. Londres: Routledge. [Bhabha, Homi (2002): *El lugar de la cultura*. Trad. de César Aira. Buenos Aires: Manantial].
- Buttjes, D. y Byram, M. (eds.) (1991): *Mediating Languages and Cultures*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (1997): *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (2009): "Intercultural Citizenship and Foreign Language Education". En: <http://www.frl.auth.gr/sites/congres/Interventions/FR/byram>. [Último acceso: 20-10-2016].
- Byram, M. y Fleming, M. (2001): *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid: Cambridge University Press.
- Byram, M., Morgan, M. y otros (1994): *Teaching-and-Learning Language-and-Culture*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M., Nichols, M. y Stevens, D. (2001): *Developing Intercultural Competence in Practice*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. y Risager, K. (1999): *Language Teachers, Politics and Cultures*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cantle, T. (2013): "Interculturalism as a new narrative for the ear of globalization and superdiversity". En: Barrett, M. (ed.) (2013): *Interculturalism and Multiculturalism: Similarities and Differences*. Estrasburgo: Council of Europe.

- Consejo de Europa / Instituto Cervantes / Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España (2001) (traducción 2002): *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MECD, Subdirección General de Información y Publicaciones, Grupo Anaya.
- Corbett, J. (2003): *An Intercultural Approach to English Language Teaching*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Corbett, J. (2010): *Intercultural Language Activities*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dickinson, J. A. (2008): *Out of Patagonia... A collection of short stories set in the beautiful provinces of the South of the Argentine*. Ushuaia: Zagier Et Urruty Publications.
- Dickinson, J. A. (2012): *Sisters of Silence*. Houston, Texas: Strategic Book Publishing.
- Ferradas, C. (ed.) (2009): *'Diálogo entre culturas' Páginas para el Alumno. Aportes para la enseñanza. Nivel medio. Serie. Anna in Argentina (Italiano) por Claudia Fernández Greco, Entre Paris et Buenos Aires (Francés) por Rosana Pasquale, Meeting Cultures (Inglés) por Florencia Perduca Et Palavra de amigos (Portugués) por Silvina González*. Buenos Aires: Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- France, M. (1998): *Bad Times in Buenos Aires*. Londres: Phoenix.
- García Canclini, Néstor (2012 [2001]): *Culturas Híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Barcelona: Paidós.
- Gassó, L. (coord.) (2001): *Diseño curricular de lenguas extranjeras. Niveles 1, 2, 3 y 4*. Buenos Aires: Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Educación. Dirección General de Planeamiento. Dirección de Curricular.
- Godoy, C. y Clavia A. Córdoba (coords.) (2016): *Made in Corrientes - English Book 1*. Buenos Aires: Tinta al Tiempo.
- Kramersch, C. (1993): *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramersch, C. (1998): *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Norton, B. (ed.) (1997): *Language and identity* [Special issue]. *TESOL Quarterly*, 31(3). Disponible: En: <<http://educ.ubc.ca/faculty/norton/>>. [Último acceso: 10/09/2016].
- Norton, B. (2000): *Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change*. Harlow: Pearson Education/ Longman.
- Porto, M. (2013): "Cultures and identities in ELT classrooms: Global considerations in the local context in Argentina". En: Barboni, S. y Porto, M. (2013): *Language Education from a South American Perspective*. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Trigo, A. (1996): "On Transculturation: Toward a Political Economy of Culture in the Periphery" [PDF]. En: *Studies in Latin American Popular Culture* 15 (1996), pp. 99-117.
- Trigo, A. (2000): "Shifting Paradigms: From Transculturation to Hybridity: A Theoretical Critique". En: De Grandis, R. y Z. Bernd (eds.) (2000): *Unforeseeable Americas: Questioning Cultural Hybridity in the Americas*. Amsterdam/Atlanta: Rodopi, pp. 85-111.
- Wilkinson, S. (1988): *Sebastian's Pride*. Londres: Michael Joseph.

Claudia Mónica Ferradas es egresada del Profesorado en Inglés del IES en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández", donde fue docente de lengua y literatura y Regente del Nivel Superior, es Magíster en educación y desarrollo profesional de la Universidad de East Anglia y obtuvo un doctorado en estudios de lengua y cultura inglesa en la Universidad de Nottingham. Ha disertado en cursos y congresos en 21 países. Actualmente es docente e investigadora en la Universidad Nacional de Cuyo, formadora docente para Oxford University Press, vice-presidente de la Asociación de Profesores de Inglés de Buenos Aires (APIBA) y embajadora internacional de la International Association of Teachers of English as a Foreign Language (IATEFL), con sede en el Reino Unido.

Educación intercultural y ciudadana: Apuntes para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras en Argentina*

Griselda Beacon

Universidad de Buenos Aires; Instituto de Educación Superior en Lenguas Vivas "Juan R. Fernández";
DGEyC del Gobierno de la Prov. de Buenos Aires

griseldabeacon@gmail.com

María Laura Spoturno

Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (UNLP-CONICET);
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata;
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)

lauraspoturno@gmail.com

* El presente artículo continúa y amplía los temas tratados en un breve trabajo anterior, que fue publicado en 2011 en el libro de Actas *Hacia el plurilingüismo: políticas, didácticas e investigaciones*, editado por E. Viglione *et al.* San Luis: Nueva Editorial Universitaria. E-book. La autoría de ese trabajo corresponde a G. Beacon, M. A. Rodríguez y M. L. Spoturno.

En las últimas dos décadas, la educación en Argentina evidencia cambios sustanciales, en particular en lo que respecta al aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjeras (en adelante: LE). Estos cambios se ven reflejados en una serie de leyes y documentos que surgen en el ámbito de la educación nacional, los cuales, a su

vez, han tenido un gran impacto en los proyectos, programas y diseños curriculares de las distintas provincias y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Entre estas normas se cuentan, en primer lugar, la Ley de Educación Nacional N° 26.206, sancionada en el año 2006, que, en el capítulo II del título I, plantea los fines y objetivos de la

política educativa nacional. En función del tema que nos ocupa, destacamos los siguientes incisos:

c) Brindar una formación ciudadana comprometida con los valores éticos y democráticos de participación, libertad, solidaridad, resolución pacífica de conflictos, respeto a los derechos humanos, responsabilidad, honestidad, valoración y preservación del patrimonio natural y cultural;

d) Fortalecer la identidad nacional, basada en el respeto a la diversidad cultural y a las particularidades locales, abierta a los valores universales y a la integración regional y latinoamericana;

p) Brindar conocimientos y promover valores que fortalezcan la formación integral de una sexualidad responsable. (LNE 26.206: Título I, Capítulo II).

En el mismo año, se promulga la Ley 26.150, que promueve un Programa nacional de educación sexual integral. Esta norma establece los derechos de todos los educandos de recibir una educación sexual integral, la cual debe articular aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos. Se trata de acciones y propuestas que deben promoverse en un espacio de respeto en el que se atiendan la diversidad y realidad socioculturales y los problemas y necesidades específicos de los distintos grupos etarios¹. A esto se suma una serie de normas que tienen por misión garantizar y proteger la integridad de las mujeres. En el año 2009, se sanciona la Ley 26.485, que dispone ya desde el título “la protección integral

1 En este sentido se destacan las propuestas *Educación sexual integral para la educación primaria: contenidos y propuestas para el aula* (Ministerio de Educación de la Nación, 2009) y *Educación sexual integral para la educación inicial: contenidos y propuestas para las salas* (Ministerio de Educación de la Nación, 2010).

a las mujeres para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos que desarrollen sus relaciones interpersonales”. En el año 2012, a través de la Ley 26.791, se modifica el Código Penal para instituir y punir los delitos de femicidio y violencia contra la mujer en general. En el año 2010 se modifica la Ley 26.618, que introduce cambios al matrimonio civil e instituye, entre otros, “los mismos requisitos y efectos, con independencia de que los contrayentes sean del mismo o de diferente sexo”. Y en el año 2012 se promulga la Ley 26.743 que establece el derecho y libre desarrollo de la identidad de género de las personas en nuestro país. Por su parte, a través de la Resolución 119/10, en 2010, el Consejo Federal de Educación instauro la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe en relación con los pueblos originarios. Se trata, en este caso, de un documento que pone de relieve la responsabilidad del Estado frente a la educación de los niños y niñas de las distintas comunidades originarias. Esta modalidad de educación postula la importancia del conocimiento y de la valoración de los pueblos originarios para la construcción democrática de la ciudadanía y la necesidad de reconocer y de legitimar en la escuela los “repertorios culturales, lingüísticos y éticos” (*op. cit.*: 16) que expresan las culturas de los pueblos originarios².

2 Se trata de disposiciones que se hallan anticipadas, de algún modo, en el artículo 75 de la Constitución Nacional que, entre otros, reconoce “la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos. Garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural” (inc. 17), “la convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer” (inc. 22) y garantiza “la igualdad real de oportunidades y de trato (...), en particular respecto de los niños, las mujeres, los ancianos y las personas con discapacidad” (in. 23).

Estas normas y disposiciones que regulan la vida en sociedad en nuestro país han tenido un gran impacto en el ámbito educativo. De manera paulatina, se configuran tres espacios transversales y específicos que recorren todos los niveles del sistema educativo: educación sexual integral, interculturalidad y ciudadanía. En el presente artículo, ofrecemos algunas reflexiones en torno al sentido y el alcance de los espacios de interculturalidad y ciudadanía en relación con la enseñanza y el aprendizaje de LE. En este sentido, se destaca, entre otros, la publicación en 2011 del *Proyecto de Mejora de la Formación Docente para el Nivel Secundario en el área de Lenguas Extranjeras* (en adelante: *Proyecto de Mejora*), el cual, avalado por la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) y el Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD) del Ministerio de Educación de la Nación, aborda cuestiones relativas a la formación inicial de los docentes de LE y, en relación con ello, establece los cuatro ejes o núcleos que resultan primordiales a esa formación: Aprendizaje, Ciudadanía, Interculturalidad y Prácticas discursivas. Estos cuatro ejes conceptuales se interrelacionan y tienen un mismo estatus dentro de esta formulación que retoma la noción de *Lengua-Cultura* para mostrar que no es posible dissociar la cultura de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas. Para la elaboración del *Proyecto de Mejora* participaron treinta y cinco profesores de francés, inglés, italiano y portugués de instituciones terciarias y universitarias de todo el país, especializados en didáctica de las LE, lin-

En el inciso 23, propone también “[d]ictar un régimen de seguridad social especial e integral en protección del niño en situación de desamparo, desde el embarazo hasta la finalización del período de enseñanza elemental, y de la madre durante el embarazo y el tiempo de lactancia”.

güística, gramática, estudios literarios e interculturales y traducción, entre otros³. Este documento no establece jerarquías entre las distintas LE que son objeto de enseñanza y de aprendizaje en el sistema educativo formal y, por otro lado, reúne algunos de los principios que orientan los nuevos paradigmas en el área, particularmente aquellos que se vinculan con los espacios de interculturalidad y ciudadanía en la formación inicial de los docentes de LE. *Proyecto de Mejora* ofrece las metas y experiencias que deben transitar los alumnos y las alumnas del Profesorado así como los mapas de progreso que indican grados o niveles de desempeño en distintos momentos de la formación y al inicio del ejercicio de la carrera profesional. Se sostiene así la necesidad y el valor de la formación continua de los docentes.

Por otra parte, el documento *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios para el área de Lenguas Extranjeras para la Educación Primaria y Secundaria* (en adelante: *NAP*), aprobado mediante la resolución N° 181/12 del Consejo Federal de Educación, cobra gran interés ya que establece “los principios fundamentales que deben sustentar la enseñanza” (*op. cit.*: 1) de LE en los trayectos correspondientes a la educación primaria y secundaria así como el conjunto de saberes que la escuela *debe* enseñar. En otras palabras, este acuerdo, que adopta también una perspectiva intercultural y plurilingüe, fija recorridos e indicadores de progreso en relación con el aprendizaje de LE (alemán, francés, inglés, italiano y portugués) válidos y comunes para todas y cada una de las jurisdicciones que integran el sistema educativo formal. Los trayectos que define este acuerdo son flexibles

3 Las autoras de este artículo participaron del equipo de especialistas que redactó ese documento durante los años 2010 y 2011.

en tanto contemplan la diversidad de la oferta de la enseñanza de LE en las distintas jurisdicciones y organizan los contenidos en cuatro recorridos posibles. Estos recorridos presentan distintos niveles de complejidad en relación con los ciclos de la escolaridad que transitan los niños y las niñas. Por ejemplo, un nivel 1 de francés o de inglés de primer ciclo de la educación primaria (recorrido de cuatro ciclos) no será igual que el nivel 1 del ciclo básico de la secundaria (recorrido de dos ciclos) porque tendrá en cuenta las etapas evolutivas y cognitivas de los alumnos y alumnas involucrados en el proceso de aprendizaje de la LE. Esta organización en recorridos supone una iniciativa que promueve el acceso igualitario a la educación al tiempo que reconoce las diferencias. El acuerdo propone seis ejes para los NAP de LE que se organizan en torno a la comprensión oral, la lectura, la producción oral, la escritura, la reflexión acerca de la lengua que se aprende y la reflexión intercultural. El documento destaca, asimismo, la necesidad de propiciar “el diálogo y la articulación con la enseñanza del español como lengua de escolarización” (*op. cit.*: 3). De este modo, por ejemplo, la reflexión metalingüística que acompaña los procesos de enseñanza y aprendizaje de LE se enriquece sustancialmente en tanto recurre a estrategias ya empleadas en la adquisición y el aprendizaje de la lengua materna, la lengua de escolarización, de una segunda lengua o de una lengua extranjera. En otras palabras, en la clase de LE, se vincularán los parámetros lingüístico-culturales que se asocian a distintas lenguas y no tan solo a una. Por esta razón, se favorece especialmente el trabajo entre el área de LE y el área de prácticas del lenguaje o prácticas discursivas.

En diálogo con las nuevas disposiciones, la enseñanza de LE en el país ha ido modificando sus

paradigmas, en especial en torno a la manera de abordar los aspectos culturales que se asocian a las distintas lenguas que intervienen en ese proceso. En este sentido, el paradigma anterior entrañaba una perspectiva que privilegiaba la homogeneidad lingüístico-cultural y, por ende, promovía el modelo de imitación de la lengua de los hablantes nativos, el cual, en el contexto de la enseñanza de LE en Argentina, se refería fundamentalmente a las variedades lingüísticas “estándar” habladas en centros geopolíticos y culturales europeos como, por ejemplo, Francia y Reino Unido. Asimismo, consideraba que el aprendizaje de una LE debía vehicular el acceso a la cultura extranjera. En efecto, a principios del siglo XX, el lingüista danés Otto Jespersen publicó un conjunto de reflexiones y observaciones pioneras que buscaban elucidar las claves para una enseñanza eficaz de las LE. Para Jespersen, esa eficacia se vinculaba con la posibilidad de acceder al pensamiento, la idiosincrasia, las instituciones de la nación extranjera; es decir, el conocimiento de una LE constituye una puerta de ingreso a la cultura, a la literatura; “en resumen, al espíritu de la nación en el sentido más amplio de la palabra” ([1904] 1930: 25). Se apuntaba así a conocer al otro cultural a través de sus producciones culturales, literarias y filosóficas. La formulación de Jespersen, que aún circula en el imaginario, no logra dar cuenta de la complejidad y diversidad sociales, políticas, culturales, económicas y tecnológicas que atraviesan y constituyen los distintos escenarios globales en la actualidad. Se advierte que esta mirada fosiliza la cultura *otra*, la considera como uno de los grandes objetivos por alcanzar y, en consecuencia, deja fuera la identidad y cultura de quienes enseñan y/o aprenden una LE.

Reconocemos, en el presente, la configuración

de nuevos espacios que pueden, entre otros, definirse como interculturales, los cuales exigen que repensemos los modos en que entendemos la enseñanza y el aprendizaje de LE. Desde una perspectiva intercultural, es necesario que la enseñanza de LE genere espacios para la reflexión sobre los procesos que intervienen en la construcción lingüístico-cultural de las identidades. En efecto, la identidad es entendida aquí como un proceso de construcción dinámica y constante que se nutre de todas las experiencias y aprendizajes que las personas realizan a lo largo de la vida y que trae consigo posibilidades plurales de subjetividad, ya sea como individuo o como miembro de una o más comunidades dentro de los diversos contextos sociales en los que participa. De este modo, el *Proyecto de Mejora* (2011) intenta derribar viejos paradigmas para dar lugar a los nuevos modos de entender las LE y su enseñanza y aprendizaje:

[T]odo aprendizaje de una LE comporta un acercamiento a la cultura que esta expresa y una nueva mirada de la propia cultura. Si tradicionalmente esta experiencia privilegiaba, en mayor o menor medida, el estudio y la valorización del patrimonio artístico y literario de la civilización a la que el estudiante accedía, hoy se trata extender la mirada hacia las demás manifestaciones de esa cultura, y de relacionarlas con otras miradas del mundo sin establecer jerarquías ni emitir juicios de valor (*Proyecto de Mejora* 2011: 152).

En correspondencia con ello, el documento *NAP* del área de LE sostiene:

La perspectiva plurilingüe e intercultural, antes de alentar una oferta meramente acumulativa en términos de la cantidad de lenguas que se puedan ofrecer, apunta a tornar visibles las relaciones entre las lenguas y culturas que están o podrían estar en el currículum y a sensibilizar hacia la pluralidad consti-

tutiva de estas lenguas y culturas. Apunta, asimismo, a contribuir a que la enseñanza de lenguas en el contexto escolar reconozca el papel del español en tanto lengua de escolarización y sus distintas variedades y valore el lugar de las otras lenguas y culturas maternas diferentes del español que circulan en Argentina (*NAP* 2012: 1).

Se advierte que la noción de interculturalidad que prevalece en estos documentos y, en esta perspectiva pedagógica, se inspira en la propuesta del antropólogo cultural Néstor García Canclini (2004). Para este autor, la interculturalidad es un modo de producción de lo social que supone las relaciones e intercambios de grupos diversos. Estas relaciones e intercambios están atravesadas por negociaciones, conflictos y tensiones de diversa índole. En efecto, la interculturalidad se gesta en tres procesos que tienen lugar de manera conjunta y que comprometen las diferencias de índole cultural, las desigualdades que afectan el plano ideológico y la conectividad y desconexión que atañen el acceso a las nuevas tecnologías⁴. Más aún, el autor postula que la interculturalidad debe pensarse como patrimonio y núcleo de la comprensión de las prácticas y la elaboración de políticas, entre las que se cuentan, naturalmente, las políticas culturales y educativas.

Adoptar una perspectiva intercultural en la enseñanza y el aprendizaje de LE implica reconocer la heterogeneidad lingüístico-cultural de las distintas comunidades que comparten el uso de una misma lengua, ya sea porque esta se asocia a su origen cultural, porque es objeto de enseñanza o de aprendizaje o porque es una lengua internacional, entre otros. En relación con ello, es

4 Para ampliar este tema, podrá consultarse García Canclini (2004).

fundamental derribar la creencia de que los niños y niñas que ingresan a alguno de los niveles del sistema educativo formal en nuestro país tienen como lengua materna el español. La realidad multicultural actual de Argentina requiere no tomar como factor dado la alfabetización en español y, en consecuencia, elaborar propuestas interculturales que den cuenta de esa realidad, tanto en el área de LE como en todas las demás áreas. Si bien el español mantiene el estatus de lengua de escolarización, el reconocimiento de la interculturalidad como pilar de la educación resignifica necesariamente el valor que se debe atribuir a todas y cada una de las lenguas y culturas en el aula de clase. Así, desde una óptica intercultural, ya no se propone un único modelo válido y universal de una lengua; antes bien, cobra fuerza la diversidad y la posibilidad de elegir entre sus distintas variedades. Del mismo modo, esta perspectiva considera que las identidades lingüístico-culturales se construyen en el vínculo con otros en múltiples y diversas situaciones de negociación y participación sociales. Se parte del supuesto de que al enseñar y aprender una LE se descubren nuevos espacios que resignifican y redefinen las idiosincrasias de quienes intervienen en esos procesos. Así, convergen en la clase de LE una variedad de lenguas y culturas que enriquecen las prácticas de enseñanza y de aprendizaje. En este sentido, Claire Kramsch (1993) denomina al aula “el tercer espacio”, es decir, el lugar de encuentro donde el diálogo entre lenguas y culturas no es solo posible sino necesario para la construcción compartida de saberes. En consecuencia, es importante que los docentes de LE problematicen los aspectos culturales que distinguen su tarea como educadores y generen espacios para ese diálogo a través de actividades, tareas y proyectos significativos. Así,

los sujetos que participan de estos aprendizajes podrán apropiarse de la LE revisitando y reinterpretando los símbolos culturales a partir de sus propias cosmovisiones (Bhabha [1994] 2004).

Ahora bien, atender las complejas tramas de la interculturalidad ha significado y significa, como afirma García Canclini, la posibilidad de indagar y de dar cuenta de las construcciones de “pertenencias múltiples que sostienen los actuales ejercicios de la ciudadanía” (2004: 138). Efectivamente, el valor de la interculturalidad en el sistema educativo nacional se vincula con el espacio de ciudadanía. En este sentido, el *Proyecto de Mejora* señala la necesidad de favorecer una noción de identidad cultural que sea plural e inclusiva y que rompa con posturas hegemónicas que poco se corresponden con nuestros contextos socioculturales heterogéneos y diversos. En su formulación, el documento indica el componente político-ideológico que acompaña necesariamente las prácticas de enseñanza y aprendizaje de LE. Asimismo, postula la necesidad de instrumentar políticas lingüísticas que contribuyan a “generar espacios más amplios de ciudadanía a partir de la democratización de la toma de la palabra y el pleno acceso a [las] prácticas letradas” (*op. cit.*: 151). Subraya, además, el hecho de que las metas de alcanzar una convivencia intercultural armoniosa y la construcción de una ciudadanía igualitaria son aún deudas pendientes en nuestro país.

Inspirado en el *Proyecto de Mejora*, el acuerdo federal de los NAP de LE plasma también la relación ineludible entre interculturalidad y ciudadanía. En efecto, los NAP también ponen en un mismo nivel el conocimiento lingüístico y meta-lingüístico y la formación de ciudadanos respetuosos de las diferencias lingüísticas y culturales. Así, se busca favorecer “actitudes que promueven

nuevas formas de ser y estar en el mundo y de situarse frente a la diversidad sociocultural y lingüística” (NAP 2012: 1). El documento defiende una perspectiva metodológica multidisciplinaria para la enseñanza de LE, que está atravesada por la educación ciudadana y la reflexión intercultural. Esta perspectiva, que compromete las prácticas de enseñanza de lenguas, tanto en lo que concierne al español como a las LE, “propicia la participación activa en procesos democráticos y contribuye a la educación para la ciudadanía y la paz” (*op. cit.*: 14).

Ambos documentos coinciden fuertemente en que los docentes, en tanto educadores y agentes privilegiados de cambio social, deben asumir el compromiso y la tarea de desnaturalizar y deconstruir prácticas y discursos largamente instituidos en torno a las representaciones sociales y culturales que circulan respecto de las lenguas, sus diversas variedades y sus usuarios (*Proyecto de Mejora* 2011: 166; NAP 2012: 35). Por otra parte, estas disposiciones nacionales advierten, como queda señalado, sobre la importancia de la toma de la palabra en pos de la construcción de una sociedad más justa e igualitaria así como sobre la necesidad de valorar y resignificar el diálogo como una práctica de negociación y entendimiento que posibilita el encuentro con el otro, el encuentro entre culturas. En suma, y como indica el *Proyecto de Mejora*, es crucial comprender el carácter ideológico que implica tanto la enseñanza como el aprendizaje de una LE así como el rol político y pedagógico que desempeñan los docentes a través de su labor profesional en las instituciones educativas (*op. cit.*: 163).

Como se puede apreciar, los espacios transversales de interculturalidad y ciudadanía renuevan la reflexión en torno a las prácticas docentes y

a los principios que fundamentan la educación pública en el contexto nacional, provincial y local. A su vez, estos espacios problematizan los contenidos escolares y las estrategias didácticas en pos del desarrollo de materiales y perspectivas que contribuyan, desde la enseñanza de LE, a garantizar los derechos lingüísticos de quienes aprenden y enseñan y el respeto por las diversas identidades lingüístico-culturales, favoreciendo la construcción de una sociedad plurilingüe, intercultural y democrática. No debemos olvidar que las intervenciones docentes en el aula tienen un impacto dentro y fuera del contexto institucional y pueden contribuir a modificar parámetros monolingües y hegemónicos por otros más inclusivos e integradores.

Los documentos de circulación nacional revisados en este artículo se nutren también de las investigaciones realizadas por el pedagogo británico Michael Byram, quien ya en 1997 cuestionaba la validez de la categoría de *competencia comunicativa*⁵ en relación con la educación multicultural en contextos europeos. Así, Byram propone la noción de *competencia comunicativa intercultural* que busca expandir y superar la categoría de competencia comunicativa. Este concepto se define como el conocimiento lingüístico y sociocultural que poseen los hablantes y su habilidad para trabar relaciones con sistemas diferentes. Para Byram, la competencia comunicativa intercultural se propicia a través de la construcción de cinco saberes: el conocimiento de sí mismo y del *otro*, de la interacción social e individual; las habilidades de interacción y de descubrimiento; las habilidades para interpretar y relacionar; la educación política

5 Se trata de la noción de *competencia comunicativa* propuesta por Dell Hymes (1966).

y el desarrollo de una conciencia cultural crítica; y las actitudes que se manifiestan en la habilidad de relativizar el propio ser y valorizar al *otro*. El desarrollo de la competencia intercultural afecta los procesos identitarios tanto en un nivel personal como comunitario. Asimismo, la experiencia intercultural requiere de procesos de reflexión metacognitivos y metalingüísticos que propicien la construcción de una mirada crítica sobre las LE y también sobre la propia lengua. Así, en el trabajo del aula se ponen en tensión distintos aspectos relacionados con concepciones ideológicas monolingües en contextos multilingües, plurilingües e incluso interlingües, los cuales incluyen diversas expresiones del contacto lingüístico (alternancia de lenguas, interferencia, préstamo, innovaciones, entre otros).

En la propuesta del autor, se vislumbra su preocupación por los aspectos políticos que acompañan todo proceso educativo. En efecto, para Byram (2008), el concepto de LE debe pensarse necesaria e ineludiblemente en relación con los contextos políticos y educacionales que, en un momento y tiempo particulares, confieren un estatus social y cultural determinados a una lengua y a su enseñanza y/o aprendizaje. Así, redefine su propuesta a partir de la noción de *educación intercultural ciudadana*. Según entiende este autor, la educación intercultural ciudadana genera o vehiculiza experiencias en pos de la interculturalidad. Se trata de experiencias que son políticas y que se desarrollan en colaboración. La educación intercultural ciudadana tiene como metas, entre otras, fomentar el aprendizaje y lograr cambios en la percepción que los sujetos tienen de sí y de los demás (*op. cit.*: 187). Como indican Porto y Byram (2015: 16), a diferencia de la educación para la ciudadanía global, aquí se hace hincapié en el

componente crítico que debe acompañar la enseñanza de LE. Es importante destacar que el rumbo de la educación nacional, según hemos observado en los documentos estudiados, se distancia en parte de la noción de educación intercultural ciudadana que plantea Byram para poner de relieve la transversalidad y la especificidad que caracterizan los espacios de interculturalidad y ciudadanía en los distintos niveles de los trayectos escolares en Argentina.

En cuanto a la trascendencia de la perspectiva intercultural y ciudadana en la formación docente y la enseñanza de LE en el país, es necesario destacar, por un lado, la existencia de documentos, disposiciones y proyectos que anticipan algunos de los principios establecidos en el *Proyecto de Mejora y NAP*. Así, por ejemplo, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, el *Diseño curricular de lenguas extranjeras. Niveles 1, 2, 3 y 4*, publicado en el año 2001, resulta innovador ya que introduce la reflexión intercultural como un aspecto central de la enseñanza de LE. Ese mismo año, en la ciudad mencionada, se implementa el Programa Escuelas de Modalidad Plurilingüe para la educación primaria, el cual, en 2005 es reglamentado a través de la Resolución N° 243. El Programa, que intensifica y vincula la enseñanza de lenguas en las trayectorias escolares, pone el acento también en la relación ineludible entre lengua y cultura. En el ámbito de la Provincia de Buenos Aires, el *Área de Inglés del Diseño Curricular para la Educación Primaria (Segundo Ciclo)* del año 2008 propone una mirada que integra aspectos interculturales en su formulación, en particular a partir de la introducción de textos literarios en la enseñanza del Inglés. Asimismo, la Orientación en Lenguas Extranjeras del *Diseño Curricular para la Educación Secundaria* (2010 y 2012) de esa provincia insti-

tuye un programa de estudio en el que la materia *Estudios Interculturales en Inglés (I y II)* aparece como un espacio transversal que integra todos los contenidos de las demás asignaturas. Por otro lado, el impacto de la perspectiva intercultural y ciudadana se ve plasmado, entre otros, de manera creativa e innovadora en *Propuestas para la enseñanza en el área de Lenguas Extranjeras. Lenguas en plural* del Ministerio de Educación de la Nación (2012). Recientemente, la Dirección Provincial de Educación Primaria de la DGCyE del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires ha propuesto la educación intercultural, plurilingüe y ciudadana para la enseñanza del inglés en el nivel primario a través de un documento de trabajo titulado *La enseñanza de inglés en el primer ciclo de la escuela primaria*⁶.

A lo largo de este trabajo, hemos explorado el sentido y el alcance de los espacios de interculturalidad y ciudadanía en relación con la enseñanza y el aprendizaje de LE. Para ello, a la luz de la Ley Nacional de Educación N° 26.206, hemos puesto en diálogo dos documentos clave que surgen del ámbito de la educación nacional. Asimismo, hemos revisado otras leyes, normas, resoluciones, diseños curriculares y programas que dan cuenta de los cambios decisivos que atraviesan los distintos niveles de la educación en nuestro país. Así, a partir del análisis de los documentos *Proyecto de Mejora* y *NAP*, que ofrecen orientaciones y lineamientos generales, se advierte la ausencia de articulación entre los tres espacios que se esta-

blecen como transversales y específicos para la educación: educación sexual integral, interculturalidad y ciudadanía. Estas propuestas, que ponen en relación explícita los ejes de interculturalidad y ciudadanía, excluyen, sin embargo, la educación sexual integral.

Se trata, en efecto, de un escenario complejo en el que intervienen factores legales, sociales, culturales y económicos. El reconocimiento legal de las distintas identidades de género, sexualidades y corporalidades nos obliga a revisar nuestras prácticas ciudadanas y a considerar los aspectos interculturales que las atraviesan. Aun cuando las pertenencias sexuales así como las culturales todavía funcionan como principios de selección y de exclusión tácitos (Bourdieu [1979] 2002; García Canclini 2004), el reconocimiento de la diversidad en las normas revisadas constituye, sin dudas, un primer paso importante en pos de una sociedad más justa e inclusiva. Un segundo paso será, en el futuro, la elaboración de propuestas curriculares para el área de LE y de las demás áreas que relacionen de manera explícita, significativa y contextualizada la educación sexual integral con los espacios de interculturalidad y ciudadanía.

El estudio efectuado muestra que las investigaciones en torno a la interculturalidad y la ciudadanía han tenido un impacto considerable en el cambio de paradigma que afecta la educación en nuestro país. La enseñanza y el aprendizaje de LE desde una perspectiva intercultural y ciudadana implica, entre otras cosas, reconocer y valorar la continuidad y multiplicidad de pertenencias lingüístico-culturales así como posibilitar el acceso igualitario a una vasta variedad de prácticas y repertorios discursivos y culturales. Esto comporta también y fundamentalmente la gestión de polí-

6 Los documentos mencionados, que se circunscriben a tres ámbitos de la educación en el país (nacional, de la Provincia de Buenos Aires y de la Ciudad de Buenos Aires), se proponen como ejemplos. En otras jurisdicciones del país existen, sin dudas, otros diseños y otras propuestas de valor e interés.

ticas lingüísticas, culturales y educativas que respalden prácticas en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de LE que sean inclusivas, diversas y respetuosas de las distintas identidades culturales y de las distintas identidades de género, sexualidades y corporalidades. Resulta evidente, como sugiere García Canclini (2004: 190), que educar para la interculturalidad –y deseamos agregar, para el ejercicio responsable de la ciudadanía y de la sexualidad– es una necesidad y un deber para todos quienes, de un modo u otro, participamos de la educación en Argentina.

Referencias

Leyes

Constitución de la Nación Argentina. Publicación del Bicentenario. 2010. Último acceso: 11 de septiembre de 2016. En: <<http://bibliotecadigital.csjn.gov.ar/Constitucion-de-la-Nacion-Argentina-Publicacion-del-Bicent.pdf>>.

Ley Nacional de Educación N° 26.206. 2006. Último acceso: 10 de mayo de 2011. En: <http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf>.

Ley 26.150. 2009. Programa nacional de educación sexual integral. Último acceso: 20 de octubre de 2016. En: <http://www.me.gov.ar/me_prog/esi/doc/ley26150.pdf>.

Ley 26.485. 2009. Ley de protección integral a las mujeres. Último acceso: 20 de octubre de 2016. En: <<http://servicios.infoleg.gov.ar/infolegInternet/anexos/150000-154999/152155/norma.htm>>.

Ley 26.618 y Decreto 1054/10. 2010. Matrimonio civil. Último acceso: 11 de octubre de 2016. En: <<http://servicios.infoleg.gov.ar/infolegInternet/anexos/165000-169999/169608/norma.htm>>.

Ley 26.743. 2012. Identidad de género. Último acceso: 11 de octubre de 2016. En: <<http://www.ms.gba.gov.ar/sitios/tocoginecologia/files/2014/01/Ley-26.743-IDENTIDAD-DE-GENERO.pdf>>.

Ley 26.791. 2012. Modificación al Código Penal Femicidio y figuras afines. Último acceso: 20 de octubre de 2016. En: <<http://servicios.infoleg.gov.ar/infolegInternet/anexos/205000-209999/206018/norma.htm>>.

Resoluciones, diseños curriculares y documentos ministeriales

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. 2008. Diseño Curricular para la Educación Primaria. Segundo Ciclo. Autoras del diseño para el Área de Inglés: S. Barboni, G. Beacon y M. Porto. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Volumen I, 321-352.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. 2010. "Estudios interculturales I" en *Diseño Curricular para la Educación Secundaria Ciclo Superior: ES5: Orientación Lenguas Extranjeras*. Autores: C. Bracchi (coord.) y otros. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires. Disponible en: <http://abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/secundaria/quinto/lenguas_extranjeras/marco_lenguas_extranj.pdf>. [Último acceso: 28 de octubre de 2016].

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. 2012. "Estudios interculturales II" en *Diseño Curricular para la Educación Secundaria Ciclo Superior 6° año: Orientación Lenguas Extranjeras*. Autores: C. Bracchi (coord.) y otros. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Disponible en: <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/secundaria/sexta/orientadas/lenguas_extranjeras/marco_lenguas_extranjeras.pdf>. [Último acceso: 28 de octubre de 2016].

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. 2016. *La enseñanza de inglés en el primer ciclo de la escuela primaria*. Autoras: G. Beacon (coord.), S. Barboni, M. Porto y M. L. Spoturno. Disponible en: <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educprimaria/areas_curriculares/ingles/la_ensenanza_de_ingles_en_el_primer_ciclo_de_la_ep.pdf>. [Último acceso: 15 de noviembre de 2016].

Ministerio de Educación de la Nación. 2009. *Educación sexual integral para la educación primaria: contenidos y propuestas para el aula*. Autores Marina Mirta (coord.) y otros. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: <http://www.me.gov.ar/me_prog/esi/doc/esi_primaria.pdf>. [Último acceso: 15 de octubre de 2016].

Ministerio de Educación de la Nación. 2010. *Educación sexual integral para la educación inicial: contenidos y propuestas para las salas*. Autores M. Marina (coord.) y otros. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: <http://www.me.gov.ar/me_prog/esi/doc/esi_primaria.pdf>. [Último acceso: 15 de octubre de 2016].

Ministerio de Educación de la Nación (INFOD) y Secretaría de Políticas Universitarias. 2011. *Proyecto de Mejora de la Formación Docente para el Nivel Secundario en el área de Lenguas Extranjeras*. Producción colectiva coordinada por E. Klett. Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación/INFOD/ SPU. Disponible en: <http://www.me.gov.ar/infod/documentos/lenguas_extranjeras.pdf>. [Último acceso: 15 de octubre de 2016. 10 de mayo de 2011].

Ministerio de Educación de la Nación. 2012. *Propuestas para la enseñanza en el área de Lenguas Extranjeras. Lenguas en plural*. Autora. V. Unamuno. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Último acceso: 15 de mayo de 2013. Disponible en: <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/109683/7-JE_Lengua-FINAL.pdf?sequence=2>.

[Último acceso: 15 de octubre de 2016. 10 de mayo de 2011].

Resolución N° 119/10. 2010. La modalidad de educación intercultural bilingüe. Consejo Federal de Educación. Disponible en: <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res10/119-10_01.pdf>. [Último acceso: 23 de octubre de 2016].

Resolución N° 181/12. 2012. *Núcleos de Aprendizaje prioritarios para el área de Lenguas Extranjeras para la Educación Primaria y Secundaria (NAP)*, Consejo Federal de Educación. Último acceso: 11 de octubre de 2016. En: <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res12/181-12_01.pdf>.

Secretaría de Educación. 2001. *Diseño curricular de lenguas extranjeras. Niveles 1, 2, 3 y 4*. Producción colectiva coordinada por L. Gassó. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Secretaría de Educación, Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Disponible en: <http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/curricula/dle_web.pdf>. [Último acceso: 23 de noviembre de 2016].

Secretaría de Educación. 2005. Programa Escuelas de Modalidad Plurilingüe para la educación primaria (Resolución N° 243). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Secretaría de Educación, Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Referencias bibliográficas

Bhabha, Homi K. ([1994] 2004): *The Location of Culture*. Londres y Nueva York: Routledge.

Beacon, Gr., Rodríguez, M. A. y Spoturno, M. L. (2011): "Interculturalidad y ciudadanía, ejes de la enseñanza y del aprendizaje de lengua-culturas extranjeras". En: Elisabeth Viglione *et al.* (eds.) *Hacia el plurilingüismo: políticas, didácticas e investigaciones*. San Luis: Nueva Editorial Universitaria. E-book.

Bourdieu, P. ([1979] 2002): *La distinción: Criterio y bases sociales del gusto*. México: Taurus. Traducción de M. del Carmen Ruiz de Elvira.

Byram, M. (1997): *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon y otras: Multilingual Matters LTD.

Byram, M. (2008): *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship*. Clevedon: Multilingual Matters LTD.

García Canclini, N. (2004): *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa.

Jespersen, O. ([1904] 1930): *La enseñanza de las lenguas extranjeras*. Trad. Alice Pestana. Madrid: Ediciones de la lectura.

Hymes, D. H. (1966): "Two types of linguistic relativity". En: W. Bright (ed.) *Proceedings of the UCLA Sociolinguistics Conference*. La Haya: Mouton, pp. 114-158.

Kramsch, C. (1993): *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Porto, M. y Byram, M. (2015): "Developing intercultural citizenship education in the language classroom and beyond". *Argentinian Journal of Applied Linguistics* 3.2: 9-29.

Griselda Beacon es Magíster en Literatura Anglo-Estadounidense y en Alemán como Lengua Extranjera por la Philipps-Universität Marburg, Alemania. Además es Profesora en Inglés por el Instituto Superior del Profesorado San Fernando Rey (Resistencia, Chaco). Ha sido becaria de la Comisión Fulbright y del British Council en 2003 y 2009 respectivamente. Es miembro del grupo de investigación sobre estudios culturales de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba. Es docente de Literatura Norteamericana en la Universidad de Buenos Aires y docente de literatura en el IESLV "Juan R. Fernández" y en ENSLV "Sofía B. de Spangenberg". Coordina del área de Inglés en la Dirección Provincial de Educación Primaria de la DGCyE del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires.

María Laura Spoturno es Doctora en Letras por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Argentina. En esa Universidad también obtuvo los grados de Traductora Pública Nacional (Inglés-Español), Profesora en Lengua y Literatura Inglesas y Magíster en Lingüística. Ha oficiado como investigadora y profesora visitante en la Universidad de Ottawa (Canadá) y en la Universidad de St. Andrews (Escocia) en distintas ocasiones. Se desempeña como Profesora Adjunta de Traducción Literaria I y de Literatura de los Estados Unidos (FaHCE, UNLP) y como Investigadora Adjunta del CONICET (IdHICS, FaHCE, CONICET). Desde 2013, es directora del proyecto "Escrituras de minorías, heterogeneidad y traducción. Perspectivas y enfoques diversos" en el marco del Programa de Incentivos (FaHCE, UNLP).

Educación bilingüe en contexto wichi: una mirada sociolingüística

Virginia Unamuno

CONICET-CIFMA-UNSAM
vunamuno@conicet.gov.ar

Lucía Romero Massobrio

UBA-UNSAM
luliromero7@gmail.com

En Argentina, la educación intercultural bilingüe ha sido mayormente explorada desde perspectivas antropológicas (Novaro 2004; Hirsch y Serrudo 2010; Serrudo, 2010; Hecht 2015). Esto se debe en gran parte a la tradición de trabajos antropológicos y a la relación de esta disciplina con el relevamiento y problematización de los saberes, y las prácticas de los pueblos indígenas de este país. Sin embargo, es menos habitual encontrar trabajos que se planteen indagar en las situaciones escolares con niños o docentes indígenas desde los

estudios sociolingüísticos y desde las prácticas plurilingües.

En este sentido, el presente trabajo se propone contribuir a este campo emergente con un estudio que conjuga dos perspectivas: por un lado, la problematización de las políticas del lenguaje desde el punto de vista sociolingüístico; por otro lado, la exploración de las prácticas de aula desde la mirada de los recursos plurilingües en juego en la construcción de saberes escolares.

La perspectiva sociolingüística sobre las políticas del lenguaje se inscribe en una tradición

etnográfica que busca relevar el sentido de las mismas a partir del estudio de los modos de configuración de las instituciones en relación con la gestión de las lenguas (Hornberger y Johnson 2010; Hornberger 1995; Johnson y Ricento 2013; Martin-Jones 2011; Martín Rojo 2010; McCarty 2010; Unamuno 2015). Desde esta perspectiva, las instituciones no se consideran agentes de políticas públicas diseñadas por otros, sino productoras locales de las mismas.

En el caso de la educación bilingüe indígena, esto parece sumamente relevante, ya que las políticas públicas no ofrecen hasta el momento una regulación específica de la misma, por lo cual, queda en manos de las instituciones su concreción en algunos de sus aspectos fundamentales, como aquellos relativos al lugar de las lenguas y sus funciones en las escuelas, la organización curricular de los espacios para su enseñanza, y los perfiles sociolingüísticos de su plantilla docente.

Por ello, creemos que la perspectiva sociolingüística puede ofrecer elementos importantes para describir los modos locales en que se comprende la educación bilingüe indígena (sus objetivos, sus metas y sus agentes), tomando el punto de vista de las decisiones y prácticas institucionales.

Por su parte, los estudios del plurilingüismo (Lüdy y Py 2009; Lüdy 2011; Steffen 2013) ofrecen un marco teórico-metodológico oportuno para la descripción de lo que pasa en las aulas, dando un paso más hacia la comprensión de los modos locales de producción de políticas sobre el lenguaje y, específicamente, del sentido de este objeto político que es la educación bilingüe en contexto indígena.

En esta lógica, en el presente trabajo exploramos tres escalas de producción de sentido sobre la educación bilingüe. En primer lugar, nos situamos

en el territorio wichi de la provincia de Chaco para ofrecer una panorámica de las escuelas en donde se escolarizan los niños wichis. De algún modo, todas ellas pueden considerarse escuelas bilingües: en ellas están presentes dos lenguas. Cabe preguntarse por el modo en que estas lenguas son conceptualizadas en los diseños institucionales y jerarquizadas en las prácticas cotidianas. Por ello, en segundo lugar, tomamos el caso de una escuela en particular, con la intención de hacer foco en el modo en que en esta se resuelve la tensión que se plantea entre enseñar lo que es común a la educación y lo que es particular al contexto en donde se inscribe. En tercer lugar, entramos en dos de sus aulas con el fin de analizar el modo en que en ellas se produce la educación bilingüe desde el punto de vista del estudio de las prácticas plurilingües.

En el diálogo entre estas tres escalas de análisis sociolingüístico, pretendemos acercarnos a la educación bilingüe en contexto indígena de un modo novedoso, al mismo tiempo que esperamos contribuir desde esta mirada al estudio de sus contradicciones y sus limitaciones, subrayando, especialmente, el rol de los docentes indígenas para la transformación de la educación de la que son parte.

1. Contexto y población de estudio

Este trabajo se sitúa en la región wichi de la provincia del Chaco. Esta provincia es pionera en cuanto al reconocimiento de los derechos indígenas en general, y los derechos educativos indígenas, en particular. Esto puede verse, por ejemplo, en la numerosa legislación en materia indígena de la provincia, cuya Ley de las Comunidades indígenas de 1987, ya estipulaba el derecho a la educación bilingüe e impulsaba la formación de docen-

tes bilingües para el desarrollo de la misma. Desde el año 2010, la Ley de las Lenguas (N° 6604), reconoce oficialmente las lenguas de tres pueblos indígenas: los qom, los moqoit y los wichi.

Los wichi forman parte de un pueblo conformado por diversas comunidades extendidas a lo largo del río Bermejo (Teuco), situado actualmente en la región IX, Departamento de General Güemes, provincia del Chaco. Se trata de un pueblo chaqueño cuya población está extendida en diversas localidades de esta provincia, en la lindante provincia de Formosa, de Salta y en el sur de Bolivia. Se reconocen aproximadamente 50.000 personas como miembros de este pueblo, el cual considera la lengua wichi como lengua propia. Esta lengua forma parte de la familia lingüística matakata-guaya, y se realiza en un continuum dialectal, con diversos grados de intercomprensión mutua.

Desde hace más de tres décadas, en Chaco se llevan a cabo experiencias diversas en las cuales se integra la lengua wichi en las prácticas escolares. Inicialmente, estas estuvieron vinculadas al trabajo de grupos mayormente religiosos que incorporaron a adultos wichis como colaboradores de los docentes no indígenas en las tareas escolares. La formación de actores indígenas para auxiliar a los no indígenas en las escuelas fue formalmente realizada a partir de los años 80 en el Centro de Formación para la Modalidad Aborigen (CIFMA), cuya creación deriva de la citada Ley de las Comunidades Indígenas. En un primer momento, se realizaron dos cursos de capacitación, en los cuales jóvenes wichis fueron formados para trabajar como auxiliares. Estos auxiliares, llamados ADA (auxiliares docentes aborígenes), se fueron incorporando paulatinamente a las escuelas de la zona.

Luego, se formaron docentes titulados con el fin de ir desplazando a los docentes no indígenas

que trabajaban en las escuelas. Debido a la distancia entre la zona en donde habitan los wichis y la sede del CIFMA, pocos wichis se recibieron como docentes en los primeros años. Luego, en el año 2007, el CIFMA inauguró una sede de su instituto en la localidad de El Sauzalito. Esto impactó en el aumento del número de docentes wichis formados. Actualmente, según un estudio realizado por nuestro equipo (Ballena, Romero y Unamuno 2016), aproximadamente 50 educadores wichis tienen el título de ADA y alrededor de 60 wichis poseen el título de Maestro intercultural bilingüe (MIB) o Profesor Intercultural Bilingüe (PIB).

En su mayoría, los docentes wichis trabajan como auxiliares docentes indígenas; es decir, en aulas compartidas con docentes no indígenas. Estos docentes provienen en su inmensa mayoría de otras zonas de la provincia de Chaco, especialmente de regiones urbanas (Resistencia, Barranqueras, Machagai, etc.). Hay también docentes no indígenas que provienen de otras provincias, principalmente de Santiago del Estero y Corrientes.

A continuación, presentaremos el proyecto de investigación en el que se enmarca el presente trabajo.

1.1. El proyecto egresados

Como hemos señalado, el CIFMA cuenta con tres sedes en la provincia de Chaco ubicadas en Presidencia Roque Sáenz Peña, Juan José Castelli y El Sauzalito. Esta última es la sede más reciente. A diferencia de otros institutos orientados a la EIB existentes en Argentina, el CIFMA forma exclusivamente miembros de las comunidades indígenas.

Los egresados del CIFMA integran la planta docente de las escuelas de la zona en donde la población estudiantil es principalmente indígena. Luego de recibir denuncias de discriminación y de

situaciones conflictivas en las escuelas en donde sus egresados se desempeñaban, el CIFMA se propuso realizar un seguimiento de los docentes bilingües. A partir de esta iniciativa, nació el proyecto “Formación docente y educación plurilingüe para las escuelas de modalidad aborigen en el Chaco (Argentina)”, cuyo objetivo fue relevar la situación de los egresados del CIFMA para mejorar la formación y acompañamiento de los docentes.

El proyecto, financiado por la Fundación Autónoma Solidaria de la Universidad Autónoma de Barcelona (FAS-UAB), se desarrolló entre los años 2014-2015 en el área de El Impenetrable chaqueño. Cabe mencionar que se trató de la segunda etapa del proyecto. La primera etapa abarcó otras áreas de la provincia de Chaco y se llevó a cabo en 2011.

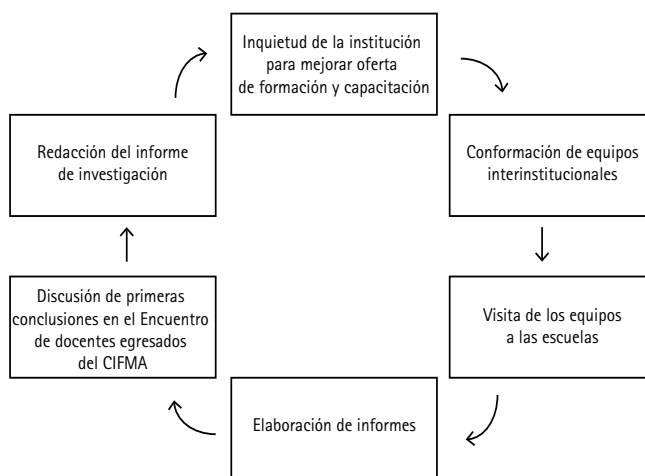
Para esta segunda etapa, la sede del CIFMA ubicada en El Sauzalito conformó equipos de investigación interinstitucionales. Los grupos estaban conformados por diversos integrantes: investigadores que se desempeñaban como docentes en la institución, estudiantes del profesorado intercultural bilingüe, investigadores de otra institución (UAB o CONICET-UBA). El CIFMA contactó a los egresados que se encontraban trabajando en las escuelas de la zona y asignó una escuela a cada grupo de investigadores para realizar el relevamiento.

En octubre de 2014, los equipos elaboraron un protocolo consensuado que llevarían adelante en cada visita. El mismo acordaba visitar la institución, recorrerla y fotografiarla, relevar material didáctico sobre educación bilingüe, entrevistar a los docentes egresados del CIFMA, observar y registrar clases y entrevistar a los directivos. Posteriormente, cada equipo elaboró un informe en el que especificaba la localización de los egresados,

su inserción en las escuelas, el uso de las lenguas indígenas en las escuelas y en las aulas, los materiales para la EIB, la percepción de los docentes sobre la formación recibida y las necesidades de capacitación así como de formación permanente.

En abril de 2015 se presentaron y discutieron las primeras conclusiones en el *Encuentro de docentes egresados del CIFMA* en El Sauzalito. Luego, se reelaboraron las conclusiones y se procedió a la redacción del informe “Formación docente y educación plurilingüe en el Chaco: informe de investigación. Segunda parte”.

En el siguiente esquema puede verse la conexión entre comunidad docente, institución y equipos de investigación en el marco de una investigación en colaboración como la mencionada.



Esquema del diseño metodológico del Proyecto “Formación docente y educación plurilingüe en el Chaco” (UAB-CIFMA-CONICET)

Un aspecto importante de esta investigación es que surgió a partir de inquietudes que planteó la comunidad docente al instituto de formación docente, y que el instituto decidió investigar. El CIFMA se propuso relevar información para mejo-

rar tanto la instancia de formación como la oferta de capacitación permanente.

Este tipo de investigación en colaboración supone un cambio en los roles tradicionales investigador/sujeto investigado. Algunos docentes que integraron los equipos lo hicieron en calidad de egresados del CIFMA que dictaban clases tanto en dicha institución como en escuelas de la zona. En estos casos, se observaron sus clases y se los entrevistó. Ellos, además, entrevistaron a sus colegas y directivos.

Otro rol clave en la investigación fue el de la comunidad de docentes bilingües en general. Así como sus reclamos pusieron en marcha la iniciativa del CIFMA, su papel fue fundamental también a la hora de discutir las conclusiones. La creación de una instancia de revisión de las conclusiones preliminares antes de la redacción del informe de investigación otorgó un rol importante a quienes serían los destinatarios de las medidas adoptadas por la institución.

En el siguiente apartado, en primer lugar presentaremos los resultados de nuestro estudio, de-

dicado a caracterizar las escuelas con docentes bilingües así como los roles que estas les asignan. Luego, nos enfocaremos en observaciones de clases realizadas en el marco de este proyecto más amplio para analizar la enseñanza plurilingüe en una de las escuelas visitadas.

2. Análisis

2.1. Las instituciones donde se escolarizan los niños wichis

Como mencionamos anteriormente, durante octubre de 2014 realizamos el trabajo de campo. Visitamos 13 escuelas en las que trabajan egresados del CIFMA. Los datos que pudimos recoger indican que la población estudiantil de cada institución está integrada por un alto porcentaje de alumnos indígenas. Las escuelas se encuentran en zonas rurales y periurbanas. En su mayoría se trata de la única escuela con la que se cuenta en un paraje. Como muestra el siguiente gráfico, en 11 de las 13 escuelas los estudiantes son, en su mayoría, indígenas.

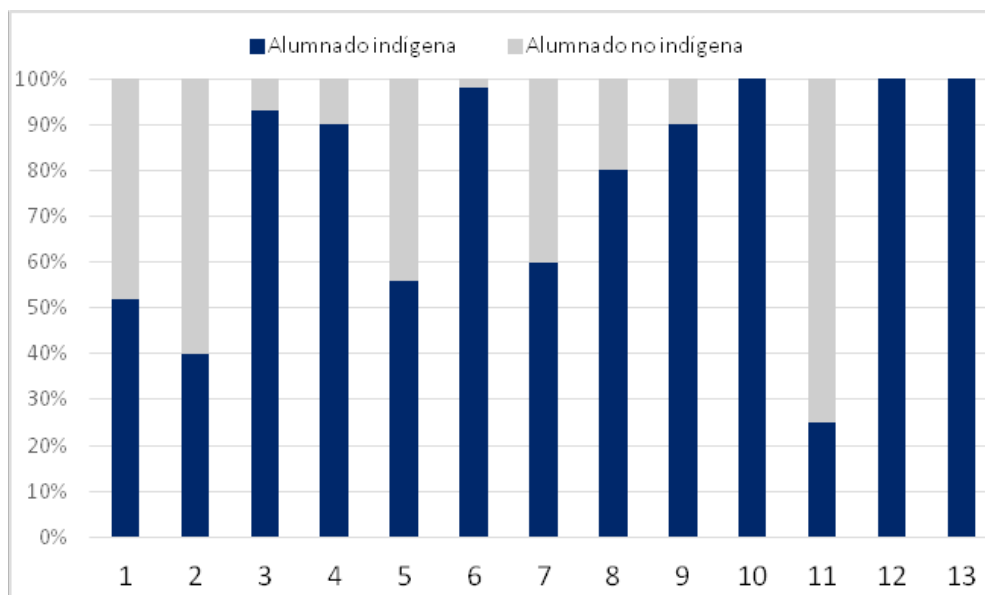


Gráfico 1: Distribución del alumnado por escuela y grupo.

Según nuestro estudio, las escuelas agrupan a los alumnos de forma diversa. En algunas, los alumnos son separados en grupos según la lengua familiar (para un análisis de este tipo de formatos, véase Fernández, Gandulfo y Unamuno 2012; Ballena, Romero y Unamuno 2015).

Más allá del tipo de agrupación del alumnado que se realiza en las escuelas, en la inmensa mayoría los docentes egresados del CIFMA son situados en los primeros grados de escolarización. En el caso de las escuelas que separan a los niños por razones de lengua, estos docentes son situados solo en aulas con alumnos wichis. Esto describe claramente un aspecto importante de la forma en que se entiende la educación bilingüe en la zona: se dirige especialmente al alumnado indígena y se explica por la falta de comprensión del mismo de la lengua escolar (el español).

En el siguiente gráfico, se muestra la distribución de los docentes bilingües en los grados. Como puede verse allí, el 75 % de los docentes bilingües titulados (PIB) trabaja entre primero y tercer grado; es decir, en el Primer Ciclo de primaria. Esto se muestra coherente con el modelo bilingüe de transición (Baker, 2001), que otorga a la lengua indígena un rol mediador entre la lengua familiar

y la lengua de escolarización, y que supone un paulatino desplazamiento de la lengua familiar en el curso de la escolaridad formal.

2.2. Roles del docente bilingüe en las escuelas

En las escuelas que visitamos, independientemente de su titulación, a los PIBs les son asignados diferentes tipos de funciones institucionales. Algunos, están a cargo de un grado y otros, lo comparten con un docente no bilingüe. Estos cargos son asociados a diferentes lugares en la planta orgánica funcional de las escuelas: ADA y PIB.

Cuando los PIB ocupan un cargo de ADA, se les asigna diferentes lugares en las aulas. Pueden ejercer de asistentes de un docente no indígena o pueden compartir con este un aula, distribuyéndose ambos parte de las asignaturas o de los espacios curriculares. En algunos casos, pueden cumplir ambas funciones.

En el caso que un PIB ocupe la función de auxiliar en las aulas, este ejerce principalmente un rol de mediador lingüístico entre la enseñanza del docente no indígena y los alumnos. Esto se concreta mayormente e intervenciones verbales destinadas a la traducción a la lengua wichi de lo dicho por el docente no indígena en español. Nin-



Gráfico 2: Distribución de los docentes bilingües (PIB) en los grados escolares.

guno de los docentes no indígenas de las escuelas que visitamos es competente en lengua wichi.

Según nos contaron en las entrevistas, los docentes bilingües realizan en las escuelas trabajos de traducción de textos en español a la lengua wichi, como en el caso de las efemérides que se leen en cada día en el inicio de la jornada escolar o de los telones de los actos escolares. Según explican, además, se les solicitan que ejerzan de intérpretes en reuniones entre los miembros no indígenas de la institución y las familias indígenas.

En algunas escuelas que visitamos, el docente bilingüe tiene también a su cargo la enseñanza de contenidos indígenas, tales como la alfabetización en wichi o la enseñanza de aspectos culturales de la comunidad. Estos espacios no son generalizados, y su institucionalización depende de una decisión del directivo a cargo de la escuela. Sin embargo, es una demanda de las comunidades, las cuales muchas veces solicitan formalmente su implementación.

Como se señaló, si bien cuentan con una titulación que, según la normativa provincial, los habilita para estar a cargo de un grado, en algunas instituciones los docentes bilingües son situados en aulas compartidas; es decir, en una clase que comparten con docentes no indígenas. En estos casos, que denominamos aulas compartidas, el docente bilingüe dicta algunas de las áreas curriculares, habitualmente Ciencias sociales y Lengua. Durante las otras áreas curriculares, se le asigna la función de mediador lingüístico entre el docente no bilingüe -quien desconoce la lengua wichi- y los alumnos.

Otro tipo de rol docente de los egresados del CIFMA que hemos relevado en nuestro estudio se refiere al caso del docente bilingüe que se encuentra a cargo de un grado. A diferencia de los otros casos, el docente wichi debe planificar, organizar

y enseñar contenidos curriculares comunes a cualquier establecimiento educativo de la provincia del Chaco, al igual que los docentes no indígenas, al mismo tiempo que planifica su enseñanza para asegurar la transmisión de contenidos y prácticas indígenas tales como los aspectos culturales de la comunidad, su lengua y escritura. Esto implica, así, que planifica para enseñar contenidos en español, lengua de la escuela, y contenidos en wichi, lengua propia.

Como en muchas de las escuelas en donde trabajan hay niños wichis y no wichis juntos, el docente bilingüe apela a sus competencias bilingües no solo para enseñar contenidos en español y en wichi, sino también para incluir a todos los alumnos en las prácticas escolares, cambiando constantemente de lengua.

En suma: según lo que pudimos relevar en nuestra investigación, cada escuela adjudica distintas funciones a los docentes bilingües independientemente de su titulación (como auxiliares o como maestros de grado). Esto define, en cada caso, una propuesta particular de educación bilingüe, la cual depende especialmente de las decisiones de quien dirige la institución (Fernández Gandulfo y Unamuno 2012). Como se dijo, no hay hasta el momento regulaciones específicas en este sentido (Unamuno 2015).

Los diversos tipos de docentes que se encuentran en las escuelas no se materializa en la implementación de espacios curriculares diferenciados para la enseñanza particular de cada lengua. Cada institución delimita sus espacios, definiendo de manera no explícita un proyecto de educación lingüística en particular. Además, como el horario de las escuelas es el mismo que el de cualquier otra escuela chaqueña y no cuentan con un número mayor de horas para la enseñanza de dos

lenguas y de contenidos curriculares indígenas, cada centro educativo resuelve por sí mismo el modo en que organizará la enseñanza de las lenguas y el modo en que esta se distribuirán en relación con los contenidos curriculares.

De las 13 escuelas que visitamos, solo una destina un espacio específico para la enseñanza del español como segunda lengua y para el wichi como lengua primera. Por lo tanto, en la mayoría de las instituciones, la enseñanza de ambas lenguas y culturas depende de la forma en que los docentes bilingües resuelven su integración en la planificación. Como hemos señalado, esto está relacionado, por un lado, con el lugar que se le da a los docentes bilingües en la organización de espacios escolares (a cargo de un grado; como asistentes de docentes no indígenas; a cargo de una parte de los espacios curriculares) y, por otro, con las ideas de cada institución sobre el lugar ocupa la lengua indígena (y el bilingüismo) en su proyecto educativo y, en definitiva, su comprensión sobre la educación bilingüe.

En este contexto, caracterizado por singulares propuestas pedagógicas relativas a la educación bilingüe, parece relevante hacer foco en una de ellas, y preguntarse por el modo en que las escuelas en donde trabajan los docentes bilingües resuelven la enseñanza bilingüe; es decir, la enseñanza del español y de la lengua wichi (así como la escritura en ambas lenguas) en los espacios institucionales comunes, y el modo en que estas lenguas se integran a la enseñanza de otros contenidos curriculares.

Para abordar este interrogante, tomaremos el caso de una escuela primaria en la cual los egresados del CIFMA desempeñan diferentes roles y organizan la enseñanza de las lenguas de modo diverso.

2.3. Una escuela de un paraje wichi

La escuela que llamaremos “Ututu” está ubicada en un paraje sito a 20 kilómetros de la localidad de El Sauzalito. En el mismo viven unas 50 familias wichi, lo que se traduce en 350 habitantes, aproximadamente. La escuela cuenta con 72 alumnos, de los cuales 5 son criollos.

Allí, los egresados del CIFMA, PIBs, ocupan dos tipos de roles: como docentes bilingües a cargo de grado y como auxiliares docentes. Esta distribución de los roles está institucionalmente relacionada con los cargos disponibles en la planta orgánica funcional; es decir, con los cargos con los que cuenta la escuela. La escuela cuenta con cargos de MIB (o PIB) y ADA. Esto quiere decir que independientemente del título que tengan los docentes wichis, son asignados a aulas a su cargo, o a aulas compartidas con otros docentes (no indígenas).

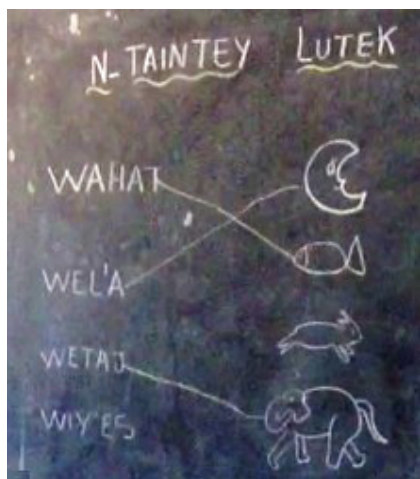
En Ututu, todos los docentes bilingües están ubicados en el Primer Ciclo. Según cuentan los docentes entrevistados, esto se debe a que los chicos ingresan en primer grado hablando solamente wichi. Por ello, el rol principal que se les asigna está vinculado a garantizar la comunicación con la institución (sus prácticas y saberes) en los primeros momentos, así como facilitar los primeros contactos de estos niños con la lengua escolar. Según cuentan los docentes bilingües, sin su presencia, los chicos no podrían comunicarse en/con la escuela.

Esta perspectiva sobre el rol de la lengua indígena en la escuela se muestra coherente con el proyecto educativo que sostiene quien está a cargo de la escuela durante nuestra entrevista. Según José, persona a cargo de la institución, los docentes bilingües están allí para traducir y para preparar a los estudiantes para un secundario monolingüe en español.

El aula de primer grado

Una de las aulas que registramos es donde trabaja Violeta. Violeta es PIB y egresó hace diez años del CIFMA. Es una de las primeras docentes wichis de la provincia. Desde el año 2014, trabaja en la escuela Ututu desempeñando el rol de ADA en un aula compartida de primer grado, junto a una docente no indígena. Sus 13 alumnos son wichis. Cada docente, tiene a cargo dos áreas: la docente wichi, lengua y ciencias sociales; la otra docente, matemáticas y ciencias naturales. Cada una realiza la planificación de sus dos áreas por separado.

Para este trabajo, analizaremos una clase en la cual la docente bilingüe enseña aspectos de la lectoescritura en lengua wichi. Para ello, les propone a los chicos unir con flechas, en el pizarrón, una figura con su nombre escrito en una lista. Durante esta actividad, la otra docente se mantiene sentada en su escritorio, corrigiendo cuadernos.



Fotografía del pizarrón tomada durante la clase de Violeta.

La docente organiza la actividad en tres fases: en la primera, plantea la tarea, luego, los chicos

pasan a resolverla en el pizarrón y, finalmente, discuten los resultados entre todos.

Durante la clase, tanto los niños como Violeta emplean exclusivamente la lengua wichi. Esta lengua se constituye, en la interacción, en la lengua vehicular de los contenidos, así como lengua de regulación de las relaciones interpersonales. En wichi, los niños le piden ayuda a Violeta, le plantean dudas y conversan entre ellos. A diferencia de otras clases que observamos, la clase de Violeta se destaca por la alta participación de los niños, quienes muestran una gran implicación en la actividad planteada, co-gestionando a veces la clase con ella.

En los otros espacios curriculares, como los niños no hablan ni entienden el español, Violeta auxilia a su colega, quien no habla ni entiende el wichi. Este auxilio se concreta en el desarrollo de actividades de interpretación oral; es decir, luego de cada turno de habla de la docente no indígena, Violeta presenta el mismo o similar contenido en lengua wichi. Además, es quien se ocupa de la regulación de las relaciones interpersonales, por ejemplo, la disciplina.

En el siguiente fragmento, Violeta nos explica el rol que cumplen los auxiliares.

Fragmento 1. Entrevista a Violeta. Octubre 2014.

VIOLETA: casi todos los años empiezo con los de primer grado\| eh les recibo a los de primer grado\|

LUCÍA: ¿en los otros lugares en donde estuviste también? <0>

VIOLETA: también me tocó con primer grado sí/ como que: | veo le cuesta: e:ste hablar el castella:no/ eso y: | rece_ siempre les recibo a ellos\|

LUCÍA: ajá\|

VIOLETA: primer grado y: | entonces para otros grados/ <2> este: <2> vayan entendiendo| y que del primer grado les ayudo (a tratar de) entender castellano/| porque ahora cuando empiezan el colegio en lengua: | en nuestra propia lengua/ se hace más fácil después\ <0>

LUCÍA: claro/ sí\ <1> pueden pueden charlar además\ decir lo que quie:ren/

VIOLETA: sí: \

(...)

LUCÍA: ¿cómo se organiza:: las cla:ses/ la planificación:n? <3>

VIOLETA: e:h <2> la verdad que trabajamos las do:s// =eh=

LUCÍA: =sí/=

VIOLETA: repartimos en las áreas\

LUCÍA: a:h/ qué bueno/|

(...)

VIOLETA: bueno en la: las otras áreas/ cuando están eh matemáticas y naturales/ siempre la acompaño\

LUCÍA: ajá//|

VIOLETA: (ayudo a la maestra) que que:/ que se entienda\ todos\| si no [los chicos] no van a entender nada\

En la clase que analizamos, la lengua wichi aparece con dos estatus diferenciados. Por un lado, como lengua-meta en relación con la lectoescritura en wichi a cargo de Violeta; por otro lado, como lengua de mediación en las clases con la docente no-wichi. Como se comenta en el fragmento citado, esta organización del plurilingüismo se explica en relación con el desconocimiento

de la lengua castellana por parte de los niños al inicio de la escolaridad y, podemos agregar, con el desconocimiento de la lengua wichi por parte de la docente a cargo de los otros espacios curriculares. Esto describe un tipo de gestión de las lenguas que se caracteriza por espacios monolingües (a cargo de Violeta) y espacios bilingües (a cargo de la otra docente). En el espacio a cargo de la docente no bilingüe, ambas lenguas están distribuidas entre los participantes y jerarquizadas: una ocupa el lugar de lengua vehicular de contenidos escolares y, la otra, el lugar de lengua de mediación/traducción.

Tal como venimos analizando, la organización de esta clase y, particularmente, la planificación del área de lengua que realiza Violeta, describe un modo de entender la educación bilingüe diferente a las ideas dominantes en las instituciones que visitamos. En las aulas, la educación bilingüe no se limita al uso de la lengua indígena para garantizar el acceso a la lengua/contenidos escolares (modelo que hemos asociado con el de bilingüismo de transición). Violeta introduce la alfabetización en lengua wichi, lo que implicaría un desplazamiento del modelo bilingüe de transición hacia un modelo de enriquecimiento (Baker 2001). Esta propuesta, además, discute la que sostiene la institución si tomamos en cuenta lo que declara en entrevista la persona a cargo de la escuela. Sin embargo, cabe considerar que debido a la falta de regulación de la educación bilingüe, los aprendizajes en y de lengua wichi no están formalmente reconocidos. Por lo tanto, no figuran en el “boletín”. Entonces, las iniciativas como las de Violeta quedan subsumidas a las otras, y son reconfiguradas en relación con los aprendizajes de la lengua de escolarización, el castellano.

El aula de segundo grado

En segundo grado está Juan. Juan es profesor intercultural bilingüe y, a diferencia de lo que ocurre en primer grado, él es el único docente a cargo del aula. Como Violeta, egresó del CIFMA hace diez años. Su grado cuenta con 10 alumnos, de los cuales uno es criollo. La diferencia de estatus de ambos docentes en la propuesta escolar, está vinculada a la disponibilidad de cargos de la escuela; es decir, al modo en que se configuró la planta orgánica funcional (POF).

Durante la clase que observamos, Juan propuso una actividad de lectura y de escritura en ambas lenguas. En el siguiente fragmento del diario de campo, se narra la propuesta didáctica.

Viñeta 1

Juan coloca dos grupos de carteles en el pizarrón, con una imagen y su nombre. Debajo de los carteles, escribe el nombre de las imágenes en español, con tiza. Los chicos deben tomar un cartel del grupo de arriba y colocarlo debajo del que comienza con la misma vocal (...) Los alumnos reagrupan los carteles. (...) Luego, el docente toma una fotocopia con las imágenes que les había repartido a cada uno y comienza a explicar la consigna en wichi, que consiste en escribir de cada lado de las imágenes, su nombre en wichi y en español. Lo hace en wichi pero cambia de lengua al dirigirse al nene criollo, a quien le dice: "completamos con los nombres, en wichi y en castellano acá abajo (...) Damián, completá los nombres ahí (señala el pupitre del alumno), acá wichi, este en castellano"

Como puede leerse, se trata de una propuesta compleja dirigida a trabajar simultáneamente aspectos de la oralidad y escritura/lectura en ambas lenguas. La actividad se organiza en dos tareas: ordenar los carteles en el pizarrón (1) y (2) escribir

el nombre de la imagen en español y en wichi en una fotocopia.



Los alumnos de segundo grado realizan la actividad durante la clase de Juan.

El siguiente fragmento es una transcripción de la primera parte de la clase. Se trata de la pretarea, en la cual se repasa el vocabulario que se trabajará antes de dar la consigna.

Fragmento 2. Clase de Juan. Octubre 2014.

	DOCENTE BILINGÜE	ALUMNOS
1	AMA (señala el ratón dibujado en la pizarrón)	
		ratón ratón
		ratón WICHI IWU LHEYA_
		AMA <0>
	AMA	
2	¿EY TOJHA? (señala el loro)	
		ELE loro
	loro eh/	

- 3 TOJHA/<0> (señala el fuego)
- fuego|
- EY TOJH WICHI IWU LHEYA, ¿fuego?
- ITOJH|
- ITOJH| IS|
- 4 (señala la vizcacha) TOJHA >
- vizcachera|
- WICHI IWU LHEYA?
- vizchacha|
- ON-
- ONHO=LO=
- =ON=HOLÓ|
- 5 ¿TOJHA? (señala el dibujo del árbol)

En este fragmento, puede verse el modo en que ambas lenguas se articulan en la interacción. Juan elicitó el nombre de las imágenes. Los niños responden en alguna de las lenguas (secuencia 1, 3, 4 y 5) o en ambas (secuencia 2). Cuando responden en una determinada lengua, Juan les pide que lo digan en la otra. Es interesante la secuencia 5 en la cual los niños pronuncian de manera no normativa la palabra “árbol”, tras lo cual Juan dice “árbol”, haciendo foco en el sonido vibrante que ellos no pronunciaron. Este detalle es importante, porque muestra la labor de Juan respecto no solo de la escritura en español, sino también de la oralidad.

Tal como muestra el fragmento anterior, la

clase de Juan está organizada alrededor de un trabajo simultáneo con ambas lenguas, en el cual coadunan diversas competencias. Como Juan es bilingüe, él es capaz de alternar de lenguas con finalidades diversas: para hacer foco en diversos aspectos de la tarea didáctica, para contrastar las lenguas en juego, y, además, para incluir a Damián, su alumno criollo, formulando para él la consigna de la tarea en español.

A diferencia de la otra clase, las lenguas no están distribuidas entre los participantes. No solo Juan alterna entre lenguas, sino que incluso Damián, el niño criollo, participa en la actividad, haciendo patente su participación en secuencias en lengua wichi que se configuran, para él, en secuencias potenciales de adquisición de esta lengua. Además, en esta clase, las lenguas no están jerarquizadas entre sí. Ambas son categorizadas como lengua-meta, y ambas se utilizan como lengua vehicular, sea para toda la clase, sea para uno de los niños en particular.

3. Para cerrar

En este trabajo, nos propusimos revisar los modos diversos de entender qué es la educación bilingüe en contexto indígena, tomando como perspectiva diversos niveles de análisis sociolingüístico.

Nuestro relevamiento en la zona wichi de la provincia del Chaco muestra que aún hoy las propuestas mayoritarias se basan en la asignación del rol de auxiliar a los docentes wichis, más allá de la titulación que posean. Además, según nuestro estudio, estos docentes bilingües están mayormente localizados en el primer ciclo de la educación primaria. Ambos datos nos llevan a concluir que las instituciones en las que se escolarizan los niños wichis siguen sosteniendo un modelo de bilingüismo de transición, que busca la paulati-

na sustitución de la lengua wichi en los ámbitos institucionales. Este tipo de modelo de educación bilingüe, que es funcional a la homogeneización lingüística dominante en el sistema educativo, no parece estar cambiando a pesar de que cada día hay más docentes titulados. Estos son incorporados en su mayoría a las instituciones con roles y funciones que limitan su posibilidad de transformar las propuestas educativas en propuestas plurilingües.

En el caso que analizamos, en la escuela Ututu coexisten dos tipos de propuestas áulicas bilingües: en la primera, la docente bilingüe ejerce dos tipos de funciones. Por un lado, está a cargo de espacios curriculares en los cuales instituye a la lengua wichi como lengua vehicular y como objeto de enseñanza. Pero también, por otro lado, participa de otros espacios curriculares en donde asiste a la docente no-bilingüe, mediando entre ella y los niños, a través del uso de la lengua indígena. Según nuestro análisis, esta propuesta combina espacios monolingües (en wichi) y espacios bilingües. Sin embargo, en este tipo de propuestas el bilingüismo es subordinado; es decir, las lenguas están distribuidas entre los participantes y jerarquizadas en las prácticas comunicativas escolares. Además, solo se ponen en juego los recursos bilingües de la docente wichi, específicamente en las actividades de mediación que realiza para andamiar entre la docente no-bilingüe y los niños (o viceversa). Los niños, por su parte, aprenden a moverse en estos dos entornos, aprendiendo también a jerarquizar sus saberes lingüísticos y relegando sus incipientes recursos plurilingües.

En la segunda propuesta de la escuela, la clase de Juan, el plurilingüismo es presentado de otra manera. Ambas lenguas ocupan el rol de lengua vehicular y lengua-meta. Como hemos observa-

do en su clase, las propuestas didácticas incluyen ambas lenguas, las cuales alternan a lo largo de diferentes secuencias, e incluso en diferentes turnos de habla. Este tipo de propuestas contempla momentos de trabajo plurilingüe: los niños traducen, contrastan lenguas y alternan entre ellas. En estas propuestas, incipientes y no contempladas en el proyecto educativo institucional, puede vislumbrarse un cambio en la idea dominante, desde el punto de vista institucional, sobre qué es y qué busca la educación bilingüe en contexto indígena.

Según hemos presentado, los egresados del CIFMA trabajan en las escuelas de la zona con alto porcentaje de alumnos wichi. En estos docentes recae la responsabilidad de la enseñanza bilingüe y, como hemos señalado, el potencial transformativo de la concepción de la educación bilingüe. Sin embargo, sus propuestas se ven limitadas por los cargos que las instituciones establecen para ellos y los roles que se les asignan en el día a día escolar. Es allí en donde se describe la educación bilingüe actual, así como su potencial transformador.

Agradecimientos

Este trabajo forma parte de dos proyectos coordinados: el Proyecto “Formación docente y educación plurilingüe en el Chaco” del CIFMA, financiado por la FAS-UAB, y el Proyecto PICT-2013-2283 financiado por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica. Queremos agradecer a los docentes y estudiantes del CIFMA de El Sauzalito, y a Dolors Masats y Luci Nussbaum (UAB) por su implicación en las diferentes etapas del proyecto. Así también, a Camilo Ballena por su colaboración en las transcripciones y en otras etapas de la redacción del presente manuscrito. Este trabajo está dedicado a los docentes y niños

wichis, con quienes trabajamos para hacer una educación más feliz.

Referencias

- Baker, C. (2001): *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Ballena, C., Romero, L. y Unamuno, V. (2016): "Formación docente y educación plurilingüe en el Chaco: informe de investigación". Segunda parte. (Informe inédito).
- Fernández, C., Gandulfo, C. y Unamuno, V. (2012): "Lenguas indígenas y escuela en la Provincia del Chaco: el proyecto EGRESADOS" [en línea]. *V Jornadas de Filología y Lingüística*, 21, 22 y 23 de marzo de 2012, La Plata, Argentina. Identidades dinámicas. Variación y cambio en el español de América. En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.3768/ev.3768.pdf>.
- Hecht, A. (2015): "Educación Intercultural Bilingüe en Argentina: un panorama actual". En: *Ciencia e Interculturalidad*, 16 (1), pp. 20-26.
- Hirsch, S. y Serrudo, A. (2010): "La educación en comunidades indígenas de la Argentina: de la integración a la Educación Intercultural Bilingüe". En: Hirsch y Serrudo (comps.): *Educación intercultural bilingüe en Argentina*. Buenos Aires: Noveduc, pp. 17-44.
- Hornberger, N. (1995): "Ethnography in linguistic perspective: Understanding school processes". En: *Language and Education*, 9 (4), pp. 233-248.
- Hornberger, N. y Johnson, D. (2010): "The Ethnography of Language Policy". En: McCarty, T. (Ed.): *Ethnography and Language Policy*. Nueva York: Routledge, pp. 273-289.
- Johnson, D. y Ricento, T. (2013): "Conceptual and theoretical perspectives in language planning and policy: situating the ethnography of language policy". En: *International Journal of the Sociology of Language*, (219), pp. 7-21.
- Lüdi, G. (2011): Vers de nouvelles approches théoriques du langage et du plurilingüisme. *Travaux neuchâtelois de linguistique* (53), pp. 47-64.
- Lüdi, G. & Py, B. (2009): "To be or not to be ... a plurilingual speaker". En: *International Journal of Multilingualism*, 6 (2), pp. 154-167.
- Martin-Jones, M. (2011): "Language policies, multilingual classrooms: Resonances across continents". En: Hult, M. & King, K. (Eds.): *Educational linguistics in practice: Applying the local globally and the global locally*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters, pp. 3-15.
- Martín Rojo, L. (2010): *Constructing Inequality in Multilingual Classrooms*. Berlín: De Gruyter Mouton.
- McCarty, T. (ed.) (2010): *Ethnography and Language Policy*. Nueva York: Routledge.
- Novaro, G. (2004): "Pueblos indígenas y escuela. Avances y obstáculos para el desarrollo de un enfoque intercultural". En: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (ed.): *Educación intercultural Bilingüe en Argentina. Sistematización de Experiencias*. Buenos Aires, pp. 481-505.
- Serrudo, A. (2010): "Indígenas en la escuela: representaciones y tensiones acerca de los docentes indígenas bilingües en Argentina". En: Hirsch y Serrudo (comps.): *Educación intercultural bilingüe en Argentina*. Buenos Aires: Noveduc, pp. 255-272.
- Steffen, G. (2013): *Les disciplines dans l'enseignement bilingüe: apprentissage intégré des savoirs linguistiques et disciplinaires*. Francfort: Peter Lang.
- Unamuno, V. (2015): "Los hacedores de la EIB: un acercamiento a las políticas lingüístico educativas desde las aulas bilingües del Chaco". En: *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23 (101). Disponible en: <<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.2061>>.

Pautas de transcripción

¿ ? interrogación	:: alargamiento de un sonido
/ tono ascendente	=texto=
\ tono descendente	=texto= solapamiento en dos turnos
texto_ corte abrupto en medio de una palabra	() descripción de la actuación no verbal
pausa breve	[+texto+] transcripción fonética o aproximativa
pausa mediana	XXX fragmento ininteligible o dudoso
<9> pausa larga indicando segundos de duración	TEXTO enunciado en wichi
<0> sin pausa	[] comentario del transcriptor

Virginia Unamuno es Doctora en Sociolingüística. Desde 2010, trabaja como investigadora del CONICET en el Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen (CIFMA) del Chaco. Actualmente, coordina el proyecto PICT-2283-2013 destinado al estudio del uso de las lenguas indígenas y su transmisión en el norte argentino. Es docente de la UNSAM y la UNTREF. Entre sus publicaciones, destacan sus libros "Lenguas y diversidad sociocultural: hacia una educación lingüística crítica" (Ed. Graó) y "Lenguaje y educación" (Ed. Unqui).

Lucía Romero Massobrio es Profesora en Letras. Durante los años 2014 y 2015 participó en el proyecto "Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en el Chaco Argentino: detección, intercambio y difusión de experiencias educativas y formativas". Desde 2014, trabaja en el Instituto de Lingüística (UBA) donde lleva adelante el proyecto "La enseñanza-aprendizaje del qom como segunda lengua en Chaco: una aproximación a la categoría 'recuperante' y a los procesos de emergencia normativa" e integra el equipo colaborador del PICT-2283-2013. Actualmente, se desempeña como Jefa de trabajos prácticos de la cátedra Estudios Sociolingüísticos en la Universidad Nacional de San Martín.

Un proyecto innovador: Escuela bilingüe por inmersión dual argentino-china Escuela N° 28 DE 5

Cristina Banfi

Gerencia Operativa de Lenguas Extranjeras, Subsecretaría de Innovación y Planeamiento Educativo,
Ministerio de Educación del GCABA.

cristina.banfi@bue.edu.ar

Evelia Romano

Gerencia Operativa de Lenguas Extranjeras, Subsecretaría de Innovación y Planeamiento Educativo,
Ministerio de Educación del GCABA.

evelia.romano@bue.edu.ar

Sandra C. Revale

Gerencia Operativa de Lenguas Extranjeras, Subsecretaría de Innovación y Planeamiento Educativo,
Ministerio de Educación del GCABA.

sandra.revale@bue.edu.ar

Yu Hwa Wu (Gabriela)

Gerencia Operativa de Lenguas Extranjeras, Subsecretaría de Innovación y Planeamiento Educativo,
Ministerio de Educación del GCABA.

yu.wu@bue.edu.ar | chino@bue.edu.ar

La educación bilingüe tiene una larga tradición en la Argentina, que se remonta a las primeras décadas del siglo XIX con el establecimiento de la Escuela Escocesa San Andrés. Hacia finales de ese siglo, la afluencia de inmigrantes, en su mayoría procedentes de Europa, hizo que proliferaran escuelas en donde la lengua “de herencia”, aquella compartida en la familia y la comunidad, pudiera mantenerse. Después de las primeras décadas, al disminuir el caudal migratorio, contra todo pronóstico, las escuelas bilingües se multiplicaron, sobre todo las dedicadas a la enseñanza en castellano e inglés (Banfi y Day 2004).

Si bien las escuelas bilingües en Argentina han tenido un desarrollo y una implementación diversa, hoy en día, tienen algunas características predominantes: 1) los alumnos pertenecen a la comunidad mayoritaria cuya lengua primera es el español y acuden a esas escuelas para aprender otra lengua. Existen algunas comunidades, por ejemplo, la armenia o la coreana, que han mantenido sus lenguas en la dinámica familiar y con otros miembros de la comunidad, pero la mayoría de los niños que ingresan a la escuela tienen como lengua dominante el español; 2) los programas de educación bilingüe suelen asociarse con lo que de Mejía (2002: 45) llama educación bilingüe “de élite”, dirigidos a grupos que hablan la lengua mayoritaria y tienen un nivel educativo y socioeconómico medio o alto; 3) la mayoría de las escuelas bilingües son de gestión privada.

Es cierto, sin embargo, que en las últimas décadas, se han establecido por iniciativa del estado varios programas destinados a reconocer la lengua y la cultura de los pueblos originarios que se engloban dentro de la denominación Educación Intercultural Bilingüe, modalidad creada por la

Ley de Educación Nacional sancionada en 2006. Los niños educados bajo esta modalidad pueden hablar solo la lengua de su comunidad y el español será introducido en la escuela, pueden hablar un español con marcas de la lengua primera, o bien hablar solo español. El objetivo de estos programas es, fundamentalmente, crear condiciones que garanticen la promoción de estas poblaciones dentro del sistema educativo general y el resultado no es el bilingüismo, sino el desarrollo del castellano, aunque teniendo en cuenta las lenguas primeras y las culturas originarias. De la misma manera, los programas estatales en regiones con lenguas en contacto, fundamentalmente en la frontera con Brasil, tienen por objetivo principal enseñar la lengua del país vecino y, a través de esa oportunidad, fomentar un mejor entendimiento e intercambio. Por su parte, el programa creado en 2001 por el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, hoy llamado “escuelas plurilingües” —26 en la actualidad—, consiste principalmente en una intensificación en la enseñanza de lenguas extranjeras, pero el contenido curricular se enseña exclusivamente en castellano (Banfi y Rettaroli 2015: 147-150).

El objetivo de este trabajo es presentar una modalidad de educación bilingüe nunca antes implementada en la Argentina: la inmersión dual o recíproca. Resulta tanto más innovadora la propuesta por tratarse de una escuela pública, cuyos alumnos hablan dos lenguas primeras diferentes, y por buscar como resultado un bilingüismo “fuerte”.¹ A estas características se añade el he-

1 En la caracterización de los modelos hecha por Colin Baker (2006: 214), un bilingüismo fuerte implica el dominio de ambas lenguas, incluida la alfabetización en las dos. Se contraponen a formas “débiles” del bilingüismo, donde el resultado de los progra-

cho de que las lenguas son el español y el chino mandarín, lo que presenta un desafío extra por la distancia lingüística, el desarrollo relativamente reciente de metodologías para la enseñanza de esas lenguas en contextos de inmersión y como lenguas extranjeras, y la necesidad de crear materiales específicos que respondan a las necesidades del modelo, tal y como se ha adaptado. Trataremos a continuación sobre todas y cada una de estas características.

Una escuela bilingüe chino-español

Este proyecto surge del Convenio Marco de Cooperación entre la Municipalidad de la Ciudad de Beijing y el Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, firmado el 13 de octubre de 2009, en el que se reafirma la vigencia del Acuerdo sobre el Establecimiento de Relaciones Hermanas suscrito entre ambas ciudades en 1993. Como parte de este compromiso, desde el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, se establecen en el 2014 dos salas de 5 años de nivel inicial (anexo EI N° 11 DE 5) y, a partir del 2015, la Escuela Primaria N° 28 DE 5 del barrio de Parque Patricios para proveer una educación bilingüe por inmersión dual o recíproca.

Esta resolución del Ministerio de Educación responde, además, a la realidad de una inmigración china que, en tres oleadas sucesivas durante las últimas tres décadas —la primera, procedente de Taiwán en los 80; la segunda y la tercera, procedentes de la República Popular China en los 90 y a partir de 2005—, ha mantenido un flujo más o menos constante (Bogado Bordazar 2002). Se estima que la comunidad china residente supera las

120.000 personas, mayoritariamente se trata de jóvenes y niños en edad escolar, muchos de ellos nacidos en Argentina, cuya lengua primera es el chino. La adopción de este modelo representa, por un lado, una innovación en materia de educación bilingüe, que enriquece nuestro sistema educativo; por otro, constituye una opción valiosa que reconoce e integra el aporte lingüístico y cultural de la comunidad china.

Los programas de educación bilingüe por inmersión recíproca obedecen a tres criterios principales cuya implementación en nuestro contexto se respeta:

1. En cada grado, los alumnos cuentan con un número similar de hablantes nativos de la lengua mayoritaria (en este caso, de castellano) y de hablantes de la lengua minoritaria, que en este caso es chino. Es bilingüe porque se enseña en dos idiomas y es recíproca porque se enseña a dos grupos hablantes de esos idiomas.
2. Los alumnos trabajan en forma integrada ya que los dos grupos están juntos para todas las materias curriculares, aunque, según la estructura que se adopte, en los primeros grados, pueden destinarse algunos períodos a la alfabetización en la lengua materna y segunda, para lo cual se los dividirá en grupos lingüísticos homogéneos.
3. Se ofrecen materias de contenido (ciencias sociales y naturales, matemáticas, etc.) y lengua en los dos idiomas a los dos grupos de alumnos.

Según estos criterios, Howard y Christian (2002) formulan cuatro metas principales de los programas de inmersión recíproca, que son tam-

mas es el monolingüismo, generalmente en la lengua mayoritaria de la sociedad circundante.

bién las que guían el modelo en la Escuela N° 28 DE 5:

Se espera que:

1. Los alumnos logren elevados niveles de dominio en su primer idioma.
2. Todos los alumnos logren elevados niveles de dominio en su segundo idioma.
3. El rendimiento académico de los dos grupos estará al nivel o por encima del nivel de grado al que pertenecen. Se mantendrán las mismas normas académicas y los mismos programas de estudios para los alumnos en programas de inmersión recíproca que los que existen para otros alumnos en el mismo distrito escolar. Asimismo, se esperan los mismos niveles de rendimiento académico de los alumnos de programas de inmersión recíproca que de los alumnos matriculados en otros programas en el mismo distrito escolar.
4. Todos los alumnos demuestren actitudes y conductas positivas hacia ambas culturas (Howard y Christian 2002).

En otras palabras, los alumnos, en proporción equivalente, son escolarizados en español y en chino mandarín, y ambas lenguas se emplean para la enseñanza, el aprendizaje y la comunicación. Es decir, en la misma clase participan hablantes nativos de un idioma y hablantes nativos del otro, y los contenidos se abordan en ambas lenguas. Los docentes representan también a ambas comunidades lingüísticas de manera equilibrada, ya sea porque hay igual número de docentes que enseñan en cada lengua o porque los docentes son bilingües. En el caso de la Escuela N° 28 DE 5, y también en el nivel inicial, las clases son dictadas

por una pareja pedagógica en la que cada docente habla y enseña en uno de los dos idiomas de la escuela, o sea, uno en español y otro en chino. Los objetivos de esta modalidad de enseñanza bilingüe incluyen el mantenimiento y desarrollo de ambas lenguas en todos los niños, la obtención de buenos niveles académicos y la adquisición de la competencia pluricultural.

Como ya dijimos, se reconoce en este programa que hay niños que llegan a la escuela con una lengua materna que no es el castellano y el estado les provee condiciones para que puedan ser escolarizados en su lengua materna y mantenerla mientras adquieren la lengua mayoritaria. Por su parte, los niños que hablan español como lengua materna tienen la posibilidad de aprender, como segunda lengua, una lengua muy distante al español, el chino mandarín, en un contexto de inmersión. Se trata, pues, de un bilingüismo aditivo, que promueve el desarrollo de dos lenguas y que, en este caso en particular, redundará en beneficios no solo individuales sino sociales: ser bilingüe en español y chino no es solo un recurso para el alumno, sino para la sociedad toda que contará en un futuro mediano con ciudadanos formados en dos lenguas que se cuentan entre las más habladas del planeta.

Una de las ventajas de mantener la lengua primera, tanto en los alumnos hablantes de chino como en los del español mientras adquieren una lengua segunda en el contexto escolar, es que esta sirve de base y contexto precisamente para esa adquisición. Por lo general, un niño cuya lengua materna no es el español llega a la escuela con dificultades para comunicarse y comprender en la lengua de escolarización. En las escuelas monolingües, estos niños tienen el doble desafío de aprender una nueva lengua y todos los contenidos

curriculares en esa lengua. Muchas veces, para acelerar el proceso, los maestros les piden a los padres del niño que dejen de hablarle en su lengua materna y le hablen en español, pero esto no es precisamente lo que sostienen los expertos. De hecho, si los padres pueden contribuir desde casa a mantener y desarrollar la lengua materna, el niño tendrá, de alguna manera, educación bilingüe *de facto*: una lengua en casa y otra en la escuela.

Tanto la Unesco (2003) como los especialistas en la relación entre lenguaje y educación (Bialystok 2001; Cummins 2000; King y MacKey 2007) recomiendan que la lengua de instrucción, especialmente en los primeros años de escolarización, sea la lengua materna, en particular cuando es una lengua minoritaria, como una forma de garantizar, en ese período formativo crucial, el aprendizaje futuro.² El desarrollo de la lengua materna no solo acompaña y sirve de base para el desarrollo cognitivo y académico, sino que también facilita la adquisición de otras lenguas y el desarrollo cognitivo y académico en ellas (Collier 1989; Cummins 1991; Genesse 1987; Hakuta 1986; Lessow-Hurley 2005; August y Shanahan 2006). Todas aquellas estrategias y habilidades en la primera lengua aplicadas a la alfabetización, formación de conceptos y al aprendizaje se transfieren a la segunda. Esto se conoce como competencia subyacente común (*common underlying proficiency*) o hipótesis de la interdependencia (*interdependence hypothesis*) entre lenguas, teoría postulada por Jim Cummins y corroborada por la investigación con respecto a los universales lingüísticos: todas las lenguas tienen propiedades comunes a un nivel profundo y estructural. Por el contrario, las diferencias suelen ser superficiales.

2 Ver Unesco (2001), p. 11.

El conocimiento y las experiencias que se desarrollan en la primera lengua suelen subyacer aún más profundo que la lengua misma y, una vez adquirido el suficiente vocabulario y estructuras, están disponibles para ser expresados en una segunda lengua. En lo relacionado específicamente a la escritura y la lectura, son numerosos los estudios que afirman la transferencia positiva de la lengua primera a la segunda (Au 1993; Bialystok 1991; Cummins 1991, 1996; Genesee 1994; Snow, 1990). Cuanto más desarrolladas estas habilidades en la lengua primera, más rápido será el proceso de alfabetización en la segunda.

En este sentido, este proyecto de inmersión dual permite que niños con lenguas primeras diferentes las consoliden al mismo tiempo que adquieren una lengua segunda para la comunicación y para el trabajo escolar. Ambas lenguas crecen en sinergia, y los contenidos enseñados y las estrategias aplicadas en una y otra se refuerzan mutuamente.

Implementación: logros y desafíos

En el caso puntual de la Escuela N° 28 DE 5, se trata de una escuela de creación y de crecimiento vegetativo: el proyecto se inició con la apertura de dos salas integradas de 4 y 5 años en 2014; al año siguiente, se abrió el nivel primario con dos secciones de primer grado; en 2016, su tercer año, comenzaron dos secciones de segundo grado y sucesivamente se irán abriendo los grados hasta completar la primera cohorte en el 2021. Hasta el presente, se ha conseguido mantener un equilibrio en la matrícula de sino- e hispanohablantes ya que, como dijimos antes, uno de los criterios básicos para la implementación de esta modalidad de aprendizaje es la presencia de un número balanceado de hablantes de cada lengua. En su

mayoría, los alumnos hispanohablantes son niños del barrio, mientras que los niños sinohablantes provienen de distintos puntos de la ciudad.

Para este proyecto, se decidió implementar el modelo con parejas pedagógicas conformadas por un docente hablante de español y otro hablante de chino. Al no existir una formación docente específica para escuelas bilingües ni estar incluidas en el currículum materias relacionadas con la adquisición y desarrollo de lenguas segundas, tanto en contexto monolingüe como bilingüe, conformar un equipo docente idóneo resultó ser un gran desafío. Un plantel docente inicial fue conformado por profesionales sinohablantes con formación docente en lenguas extranjeras, en música y también especialistas en psicopedagogía y psicología; un equipo docente con mucha experiencia previa en enseñanza de chino mandarín ya sea en escuelas de la comunidad china o en centros de enseñanza. Banfi y Rettaroli (2008) proponen cinco áreas de conocimiento básico para docentes en programas bilingües. Los docentes bilingües deben tener conocimiento y competencias en los siguientes aspectos:

- Las lenguas involucradas en el programa (en este caso, español y chino).
- Las culturas involucradas en el programa (china y argentina).
- El contenido que va a enseñarse.
- Conocimiento pedagógico.
- Bilingüismo y educación bilingüe.

Trabajar en un contexto bilingüe con grupos mixtos de distintos grados de dominio en una lengua y en otra es el mayor desafío para los maestros. Para ello, el docente debe tener en cuenta que la mitad de los alumnos pueden no comprender el español o el chino, o tener una comprensión limi-

tada, por lo que debe recurrir a otros recursos y estrategias para trabajar contenidos curriculares. Sirva como ejemplo la siguiente situación protagonizada, en este caso, por la maestra hispanohablante: durante la clase, la docente le da una consigna general al grupo en español, luego chequea comprensión a través de preguntas y pidiendo a los alumnos que accionen, que hagan la tarea que se les indica. Al notar que hay un grupo de niños sinohablantes que no comprendieron, en vez de recurrir a la traducción de la maestra sinohablante, la maestra hispanohablante simplifica el enunciado de la consigna, refuerza el mensaje con lenguaje corporal y muestra, a través de movimientos, la tarea a realizar. El clima de aprendizaje es colaborativo e inclusivo, y tiene la ventaja de que el docente no es el único modelo lingüístico, sino que tanto para el trabajo escolar dentro del aula como en las interacciones durante los recreos, las comidas o los juegos compartidos, los compañeros también son modelos en una y otra lengua.

Como ya dijimos, uno de los principios de este modelo es que los niños desarrollen su primera lengua y aprendan una segunda lengua a través de los contenidos curriculares. En otras palabras, los niños aprenden contenidos a través de las lenguas y esa adquisición se da en un contexto de aprendizaje significativo. Para ello, es necesario que los maestros en pareja pedagógica trabajen en una planificación unificada que articule esos contenidos en una y otra lengua. A lo que se apunta es a que, en los primeros años de escolarización, los niños alcancen en su lengua primera los objetivos establecidos en el diseño curricular del grado correspondiente, mientras desarrollan en la lengua segunda vocabulario y estructuras, generalmente relacionados también con los contenidos estipulados para el nivel.

Esta tarea no es sencilla por varias razones. Una de ellas es la adaptación y la creación de materiales didácticos que permitan enseñar y aprender esos contenidos en chino mandarín y en español, de modo que sean igualmente accesibles a los alumnos en su lengua primera y en su lengua segunda. Habiendo trabajado en la lengua primera, por ejemplo, los animales marítimos y terrestres, y sus características, ese conocimiento sirve de contexto y de base para el aprendizaje de vocabulario y estructuras específicas en la lengua segunda, lo que a su vez refuerza lo conceptual. De esta manera, el español y el chino se usan para enseñar y aprender contenidos significativos de matemática, ciencias y prácticas del lenguaje al mismo tiempo que se alcanzan los objetivos planteados para el desarrollo de la segunda lengua (Ovando, Combs y Collier, 2006: 147). Los docentes deben, además, equilibrar el tiempo en que se trabaja en español y en chino ya que, cuanto más equilibrado sea ese tiempo, más se garantiza la equidad en la jerarquía de las lenguas. Este trabajo es también complejo y requiere de tiempo de reflexión por parte de los maestros para planificarlo y cumplirlo en la práctica.

Otra de las razones es que el maestro de grado no está acostumbrado a trabajar en una “pareja pedagógica”, y mucho menos con un colega que habla otra lengua y que ha transitado, en la mayoría de los casos, un sistema educativo muy diferente y ha sido alfabetizado primero en una lengua que no es el español. Esto constituye un desafío, pero es también una de las riquezas de este tipo de modelos, ya que posibilita el encuentro de distintas visiones en un trabajo en equipo con un objetivo común, encuentro que supone el respeto hacia la cultura del otro, su concepción de la educación y de la enseñanza. De esta manera,

el trabajo docente refleja la misma interacción de lenguas y culturas que está presente en el aula: juntos deben trabajar en contenidos curriculares y graduar la complejidad de la lengua, ya sea en español o en chino, para que todos los alumnos puedan acceder a los conocimientos por adquirir. Si el que no se comparta la misma experiencia de aprendizaje puede parecer una dificultad a primera vista —así como puede parecer más “difícil” enseñar a un grupo con hablantes de lenguas diferentes—, resulta ser una ventaja que no solo enriquece la experiencia docente, sino que permite ampliar las perspectivas y predecir ciertas dificultades que los niños pueden llegar a tener para realizar distintas tareas escolares.

Un dato interesante acerca de los niños de la Escuela N° 28 DE 5 es que, a pesar de que la mayoría de los niños sinohablantes ha nacido en la Argentina, hay una proporción importante de alumnos que vivieron sus primeros años en China y allí fueron a la escuela por primera vez, o sea que ya tienen una experiencia de escolarización previa que es muy diferente en su dinámica y sus expectativas a la que encuentran en las escuelas de la Ciudad. Hay ciertas propuestas de trabajo a las que no están acostumbrados y la maestra sinoparlante puede acompañar tanto a los alumnos como a su pareja pedagógica para que tales propuestas sean aprovechadas también por los alumnos sinohablantes y explicarles su valor a las familias, no solo porque habla la lengua, sino porque conoce y ha transitado ambas culturas de aprendizaje. De la misma manera, algunas conductas que responden a una dinámica cultural distinta, como por ejemplo, esperar a ser llamados para hablar o participar, pueden ser malinterpretadas como desinterés por parte de los niños sinohablantes. El maestro sinoparlante puede evaluar si esta conducta res-

ponde a esa característica cultural, o si lo que los detiene es la falta de conocimiento, o se cohiben por no saber suficiente español o chino para expresar lo que piensan.

Al ser la primera escuela de gestión estatal de esta modalidad, uno de los principales desafíos es generar espacios de capacitación y de reflexión entre colegas y asignar horas específicas para que los equipos docentes puedan planificar y profundizar el conocimiento en el modelo. Una manera en que la Gerencia Operativa de Lenguas Extranjeras del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires trata de dar respuesta a ese desafío es con un equipo de profesionales que acompaña al Ministerio, al equipo de conducción y a los docentes en la implementación del modelo, desde la planificación, pasando por materiales y recursos en ambas lenguas, hasta estrategias y técnicas para el trabajo áulico en este contexto. Entre los profesionales, hay una especialista en bilingüismo, una psicopedagoga bilingüe, una especialista en lengua china y una especialista en enseñanza de lenguas adicionales. En general, se aprovechan las llamadas “Jornadas de Encuentro de Mejora Institucional” para rever aspectos del modelo y evaluar los pasos a seguir para adecuarlo al contexto y realidad escolar.

Cabe destacar que, si bien, como dijimos, se respetan los fundamentos de este modelo, la realidad de la Escuela N° 28 DE 5 y la combinación de lenguas hace que sea singular y única en el mundo. Existen escuelas bilingües por inmersión dual de español-inglés, chino-inglés, chino-italiano, pero no de chino-español. En casi todas estas combinaciones, estamos hablando de lenguas distantes,³ que interactúan en el mismo

modelo. El primer contraste fuerte del chino con la mayoría de las lenguas es el sistema de escritura logográfico, primer desafío para el proceso de alfabetización durante el cual los alumnos tendrán que hacer frente a demandas cognitivas diferentes. Un aspecto distintivo del sistema de escritura chino es su construcción como sistema logográfico basado en el uso de caracteres. La unidad mínima que lo compone es un logograma que por sí solo representa directamente ideas. El carácter chino representa una unidad significativa del lenguaje que comprende tres elementos fundamentales: una grafía, un significado y un sonido (por ejemplo, grafía:上; sonido: shàng; significado: arriba, subir). En otras palabras, para saber cómo se escribe una palabra en chino, el niño debe recordar la grafía con su sonido y significado correspondiente. Para leer en chino, el niño debe reconocer el carácter, recordar su sonido y para comprender, debe recordar el significado que le corresponde.

Por el otro lado, la escritura del español está mucho más vinculada con la lengua oral que la escritura china, que de todas maneras también obedece a ciertos principios fonéticos. El español es una lengua fonética: al leer en voz alta, uno puede identificar la palabra y su significado; para escribir, el alumno puede guiar su escritura a partir del sonido de la palabra. Otro de los grandes puntos contrastivos entre una lengua y otra es la tipología: el español es una lengua flexiva, de gran complejidad morfológica, mientras el chino es una lengua no flexiva. Son recientes los estudios sobre la adquisición de la lectura y escritura en chino en los niños chinos. Este proyecto nos

militud o diferencia entre lenguas. Cuanto más diferentes, más distantes.

3 El concepto de distancia lingüística se refiere al grado de si-

permite investigar sobre los cruces, paralelismos y diferencias de esta adquisición en chino y en español, y ser pioneros, tanto en los aspectos teóricos como prácticos, en estos temas.

Otro de los grandes desafíos de este proyecto consiste en encontrar el material adecuado a las necesidades y niveles. La exposición a elementos portadores de texto, el estímulo a través de la lectura de cuentos, de textos variados en una lengua y en la otra afianzan las bases para el proceso de la alfabetización.

Una escuela con dos lenguas de escolarización debe en todo momento darle la misma jerarquía a las dos lenguas dentro de la escuela, jerarquía también corroborada por el hecho de que los contenidos curriculares se enseñan en ambas lenguas. El chino y el español ocupan el mismo espacio en los portadores de textos que están a la vista: la señalización, la cartelera, trabajos colgados en las aulas. Fuera del aula, las dos lenguas están igualmente presentes en la interacción entre los niños, de los niños con los docentes, con el equipo de conducción y con el personal auxiliar de la escuela. Las dos lenguas también están presentes en cada momento de la rutina escolar, ya sea en el saludo a la bandera, durante las clases, en el momento del almuerzo o durante los recreos. En la biblioteca de la escuela, no solo se encuentran libros de cuentos en chino y en español, sino que los alumnos también pueden acceder a juegos de mesa tradicionales argentinos y chinos. En las aulas, se trabaja con un mapa de la Argentina y un mapa de China, hay carteles en chino y en castellano. El clima es de integración y de respeto hacia las culturas y lenguas presentes en el aula, y es común escuchar a los niños hablar en chino o en español con mucha confianza y naturalidad.

Un camino de ida

Este camino hacia la enseñanza y el aprendizaje bilingüe, que se inició en el 2014, está abriendo una nueva posibilidad de trabajo intercultural, inclusivo e integrador en la escuela de gestión estatal. A los niños de familias chinas que llegan a la escuela sin hablar bien el español se les da la posibilidad de desarrollar su lengua materna para poder desarrollar una segunda lengua respetando su cultura y lengua ancestrales. A los niños del barrio de Parque Patrios se les brinda la oportunidad de escolarizarse en español y, al mismo tiempo, adquirir una segunda lengua que para muchos resulta difícil de aprender. Los niños de familias sinoparlantes aprenden el español en un ámbito de contención y de respeto hacia su lengua ancestral, los niños de familias hispanohablantes, desde muy temprana edad, entran en contacto con otra cultura y otra lengua que les permitirá desarrollar una sensibilidad cultural alimentada por la experiencia y la interacción cotidiana. Además, no son pocos los estudios que sostienen las ventajas cognitivas del bilingüismo. Repensar la escuela, innovar dinámicas, formar individuos más flexibles y sensibles a las diferencias culturales, darles la oportunidad a generaciones futuras a acceder a una búsqueda laboral global son algunas de las metas que impulsan a los equipos de trabajo de esta escuela a seguir adelante.

Referencias

- Au, K. H. (1993): *Literacy Instruction in Multicultural Settings*. Texas: Harcourt Brace Jovanovich.
- August, D. y Shanahan, T. (2006): *Executive Summary: Developing Literacy in Second Language Learners: Report of the National Literacy Panel on Language. Minority Children and Youth*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. Disponible en: <http://www.bilingualeducation.org/pdfs/PROP2272.pdf>. [Último acceso: 24-11-2016].

- Banfi, C. y Rettaroli, S. (2008): "Staff Profiles in Minority and Prestigious bilingual Education Contexts". En: de Mejía, A. M. y C. Hélot (eds.) *Bridging the Gap between Prestigious Bilingualism and the Bilingualism of Minorities*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 140-180.
- Banfi, C. y Day, R. (2005): "The evolution of bilingual schools in Argentina". En: A-M. de Mejía (ed.) *Bilingual Education in South America*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Beeman, K. y Urow, C. (2013): *Teaching for Biliteracy: Strengthening Bridges between Languages*. Filadelfia: Caslon Publishing.
- Bogado Bordazar, L. L. (2002): "Migraciones internacionales. Influencia de la Migración China en el Río de la Plata." Tesis presentada en la Universidad Nacional de la Plata para la obtención del grado académico de Magister en Relaciones Internacionales, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Instituto de Relaciones Internacionales, La Plata. Disponible en: <http://www.iri.edu.ar/revistas/revista_dvd/revistas/R24/ri%2024%20Tesis.PDF>. [Último acceso: 10-11-2016].
- Baker, C. (2006): *Foundations on Bilingual Education and Bilingualism*. 4th Ed. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bialystok, E. (1991): *Language Processing in Bilingual Children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bialystok, E. (2001): *Bilingualism and Development: Language, Literacy and Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Collier, V. P. (1989): *How long? A synthesis of research on academic achievement in second language*. TESOL Quarterly 23, pp. 509-531.
- Council of Hemispheric Affairs (2011): "Chinese-Argentines and the Pace of Cultural Integration". Disponible en: <<http://www.coha.org/chinese-argentines-and-the-pace-of-cultural-integration/>>. [Último acceso: 10-11-2016].
- Cummins, J. (2000): *Language, Power and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (1996): *Negotiating Identities. Education for empowerment in a diverse society*. Los Angeles: California Association for Bilingual Education.
- Cummins, J. (1991): "Interdependence of first and second language proficiency in bilingual children". En: Bialystok, E. (ed.) *Language processing in bilingual Children*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 70-89.
- Coyle, D. Hood, P. y Marsh, D. (2010): *CLIL Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- De Mejía, A-M. (2002): *Power, Prestige and Bilingualism: International Perspectives on Elite Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Genesee, E. (1994): *Educating Second Language Children: The whole child, the whole curriculum, the whole community for K.12 ESL programs*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Genesee, E. (1987): *Learning Through Two Languages*. Nueva York: Newbury House.
- Hakuta, K. (1986): *Mirror of Language: The Debate on Bilingualism*. Nueva York: Basic Books.
- Howard, E. y Christian, D. (2002): *La Educación Bilingüe de Inmersión Recíproca: el diseño y la implementación de un programa a nivel de primaria*. Center for Applied Linguistics. Disponible en: <<http://www.cal.org/twi/EPR9S.htm>>. [Último acceso: 10-11-2016].
- King, K., Et Mackey, A. (2007): *The Bilingual Edge: Why, When, and How to Teach Your Child a Second Language*. Nueva York: Collins.
- Lessow-Hurley, J. (2005): *The Foundations of Dual Language Education*. 4th ed. Boston, MA: Pearson.
- Norton, B. (2000): *Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change*. Londres y Nueva York: Pearson Education Limited.
- Ovando, C., Combs, M.C., y Collier, V. (2006): *Bilingual and ESL Classrooms: Teaching in Multicultural Contexts*. 4th ed. Boston, MA: McGraw Hill.
- Snow, C. E. (1990): "Rationales for native language instruction: Evidence from research". En: Padilla, A. M., Fairchild, H.H. y Valadez, C.M. (eds.) *Bilingual Education: Issues and Strategies*. Newbury Par, CA: Sag, pp. 60-74.
- UNESCO (2001): *International Conference on Education 46th Session: Final Report*. UNESCO, International Bureau of Education. Disponible en: <http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/ICE/46th_FinalReport_eng.pdf>. [Último acceso: 21-11-2016].
- UNESCO (2003): *Education in a Multilingual World*. UNESCO Education Position Paper. París: UNESCO.

Cristina Banfi es lingüista y formadora de docentes. Es Profesora en Inglés, tiene un M.Phil. y un Ph.D. Lingüística. Ha enseñado en Gran Bretaña, EEUU y Argentina. Se desempeña en diversas carreras de grado y posgrado y es Gerente Operativa de Lenguas Extranjeras del Ministerio de Educación del GCBA. Sus áreas de interés incluyen la adquisición de segundas lenguas y lenguas extranjeras, la educación bilingüe, la lengua de señas y la formación docente.

Evelia Romano es Doctora en Literatura y Lingüística Hispana por la Universidad de California, Santa Bárbara. En la actualidad, trabaja como asesora de bilingüismo en la Gerencia Operativa de Lenguas Extranjeras del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires.

Sandra Revale es Profesora en Inglés y Licenciada en Educación. Es Coordinadora de Enseñanza de Idiomas en la Gerencia Operativa de Lenguas Extranjeras del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. Enseña Didáctica Específica en el ISP Dr. Joaquín V. González. Recientemente participó en la elaboración de los Diseños Jurisdiccionales de los Profesorados de Lengua Extranjera, en el diseño de la Orientación en Lenguas de la Nueva Escuela Secundaria, y en la redacción de las bases curriculares para la Escuela de inmersión dual argentino-china.

Yu-Hwa Wu (Gabriela) se formó en el IESLV "Juan Ramón Fernández" como Profesora en Inglés. Ha desempeñado como docente de chino, inglés y español para extranjeros en distintos niveles tanto de gestión privada como de gestión estatal. Se especializa en el aprendizaje de lenguas adicionales y está en la constante búsqueda de innovación en el trabajo diario. Gabriela es actualmente Coordinadora de idioma chino en la Dirección Operativa de Lenguas Extranjeras del Ministerio de Educación de la GCABA.

Estigmatización de la diferencia cultural en la era de las escrituras y sujetos hipertextuales

Mariana Ferrarelli

Universidad de Buenos Aires

mariana.ferrarelli@gmail.com

Utilizo la metáfora del palimpsesto para aproximarme a la comprensión de un tipo de identidad (...). Es la identidad que se gesta en el movimiento des-territorializador que atraviesan las demarcaciones culturales pues, desarraigadas, las culturas tienden inevitablemente a hibridarse.

Martín-Barbero, 2003

Desde los estudios culturales y la teoría poscolonial emergen análisis de la cultura chicana y las prácticas de consumo desviado como instancias cuestionadoras del statu quo ordenador de Occidente que rige y estructura los discursos para proyectarlos sobre oposiciones binarias en apariencia incontestables y autoevidentes. En un sentido similar la cultura digital y la

lógica nómada del hipertexto, que induce al lector a crear su propio trayecto de lectura y moverse entre los enlaces sin un destino preestablecido, pone bajo sospecha la autoridad cuasi religiosa del libro impreso como centro del saber y junto con él el esquema de jerarquías a que da lugar.

El objetivo del presente artículo consiste en establecer un diálogo entre la perspectiva posco-

lonial y su pregunta por lo identitario con el dispositivo hipertextual, y sus posibilidades expresivas y políticas. Para ello analizaremos una pieza digital, *Tech-illa Sunrise, Un/a Remix*¹ del artista digital Salvador Barajas, que reprocesa y reescribe un texto anterior, “Tech-illa Sunrise”, que denominaremos texto base, escrito en conjunto por Rafael Lozano-Hemmer y Guillermo Gómez Peña². Estudiaremos dicho texto electrónico desde la óptica de los estudios poscoloniales para observar de qué manera ciertas formas discursivas pueden ser relacionadas con prácticas subalternas tales como el rascuachismo (Ybarra-Frausto 1989). Asimismo, proponemos la discusión del término *decontextualización* que asociamos con operaciones de fractura en el orden signifiante de un dispositivo textual dado y de alteración de las estructuras letradas tradicionales.

Homogeneidad/heterogeneidad cultural: la identidad como precariedad y contingencia

En un marco en el que predomina la dimensión fragmentaria de las identidades y la ruptura de la homogeneidad cultural, es necesario analizar el impacto que sobre las prácticas sociales tienen los actuales procesos de globalización económica, laboral y cultural, y el uso extendido de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información en las interacciones sociales, artísticas, educativas, etc. El contacto interracial, interlingüístico e interclase que supone la apertura de las fronteras por parte del capital transnacional y los procesos migratorios a escala global plantean desafíos tan-

1 Disponible en: <<http://www.cddc.vt.edu/journals/newriver/09Fall/barajas/alerta/Index.htm>>. [Último acceso 28-11-2016].

2 Disponible en: <http://www.pochanostra.com/antes/jazz_pocha2/mainpages/techilla.htm>. [Último acceso 23-11-2016].

to a gobiernos como a educadores y la sociedad en general. Una larga tradición teórica en la que convergen la filosofía, la antropología, la sociología y la literatura ha demostrado que el contacto con el ‘otro’ cultural es un intercambio no exento de resistencias, luchas por el poder simbólico y material, y estrategias de estigmatización de la diferencia.

Si bien durante décadas el relato de lo nacional como unidad estable desplegada sobre un territorio permitió generar la idea de unidad cultural y racial al interior del estado-nación, que se imagina homogéneo (Castoriadis 1989; Anderson 1993), sobre el final del siglo XX diversas corrientes de pensamiento verifican su carácter ficticio y su utilización estratégica para legitimar el poder del Estado sobre una población determinada. Los procesos de globalización cultural, el avance de las tecnologías de la comunicación y los desplazamientos migratorios son sólo algunos de los fenómenos que desde la segunda posguerra vienen transformando las prácticas sociales más cotidianas y los consumos culturales.

La presencia de la otredad irrumpe tanto en el *espacio nacional* para quitarle su unidad como en el *tiempo nacional* organizado para quebrar su simultaneidad: el Otro cuestiona la fusión de las temporalidades dispersas bajo la apariencia de que el tiempo de cada sujeto social coincide con el presente de todos los otros (Bhabha 1994) y la hace estallar por los aires; el Otro es el diferente que está ahí para perturbar el mecanismo de relojería con que se piensa a sí mismo lo nacional. De esta manera, se evidencia el pasaje del paradigma de la comunidad imaginada (Anderson 1993) y la representación de lo identitario como entidad monolítica en tiempo y espacio al modelo que enfatiza el carácter plural y móvil de la iden-

tividad y su inherente multiplicidad. Lo identitario adquiere rasgos de precariedad y contingencia; no se trata ya de una esencia que delata un origen trascendente, sino de lo que Stuart Hall (1996) define como posicionamiento, como un constante proceso de rupturas y discontinuidades, una entidad incompleta siempre por ser, *'in the making'*, *'becoming'* (Perduca 2016).

Este es un aspecto que el texto base "Tech-illa Sunrise" evidencia de manera contundente y abierta. Lo que Lozano-Hemmer y Gómez-Peña presentan en su web como *texto-performance* rompe la dinámica del material impreso tradicional al ubicar aclaraciones y comentarios antes del título, en lo que imaginamos es un futuro tecnoapocalíptico: *"Post-Mexican artists release recovered files of the tech-illa network. Experts believe leaked document may be false"* [Artistas post-mexicanos lanzan archivos recuperados del network tech-illa. Los expertos creen que dichos archivos pueden ser falsos]. ¿A quién va dirigido un texto del que conocemos el título solo después de leer esta advertencia? ¿A quién le hablan estos artistas que se presentan como agentes dobles, compiladores de conocimiento ilegal? Quizás esta sea una de las pocas preguntas que los autores dejan en claro cuando, antes de comenzar ese recorrido, se dirigen a los "Cibernautas angloparlantes". Y siguen las preguntas: *"Ever wonder what is in the root directory of your Mexican server? Wouldn't you want to peek at the files of Chilicon Valley's most powerful sysadmin? Scary, que no?"* [¿Alguna vez se preguntan qué contiene el directorio de su 'Mexican server'? ¿Les gustaría espiar los archivos del administrador de sistema más poderoso de 'Chilicon Valley'? Aterrador, qué no?]. En una nueva introducción, los autores prometen una incursión en las profundidades del mun-

do "*webback*" en clara alusión al mote *wet-back*, espalda mojada, con que se estigmatiza a los inmigrantes ilegales en Estados Unidos, y anticipan que las secciones en Spanglish con *intraducibles*.

"Nosotros, los otros..." en la ambivalencia del "Latino Frankenstein"

En su tratamiento de lo social como entidad fragmentaria y no suturada, Ernesto Laclau y Chantal Mouffe (1987) definen lo identitario como una categoría relacional y necesaria a la vez. De esta manera, el sujeto anteriormente concebido como ente transparente, estable y racional se diluye en una heterogeneidad que lo absorbe y, en tanto su unidad cartesiana se desarticula, sólo ocupará posiciones de sujeto. Este fenómeno de descentramiento de toda posible certeza y fijación última del sentido indica el carácter profundamente ambivalente de lo social que transforma las relaciones de clase, género, etnia que antes se creían estables e incuestionables, precarias y efímeras.

En este contexto de incertidumbre, Laclau y Mouffe definen lo subversivo como aquel rasgo de contingencia que se instala en el corazón de lo necesario, como lo que, en términos de Bhabha, constituye el intersticio, la fisura por donde irrumpe una temporalidad dispersa y fragmentada que hace estallar la lógica homogénea y sincrónicamente acompasada de lo nacional como espacio-tiempo acabado. Lo subversivo desde la perspectiva de Bhabha es lo que pone en evidencia la fractura interior que es constitutiva de toda identidad; es lo híbrido que se presenta como sublevación contra lo puro (García Canclini 1989; Chanady 1997 & 1995). Según Bhabha lo nacional insiste en el esfuerzo por uniformizar lo espacial desde la regularidad de un territorio único y lo temporal mediante la ilusión de simultaneidad en la cual "el presente

de cada nivel coincide con el presente de los otros” (1994, p. 9). Esta homogeneización consiste, desde la perspectiva del autor, pero también desde Laclau y Mouffe, en un intento cuanto mucho parcial por limitar el devenir de lo plural y heterogéneo, es decir, de aquello que interrumpe el fluir previsible de lo establecido. De aquí la relevancia de lo subversivo, de lo diferente, en tanto pone de manifiesto la debilidad de lo necesario, el orden establecido, para introducir lo contingente, lo múltiple, lo híbridamente ambiguo.

En términos de “Tech-illa Sunrise”, lo diferente es el “Nosotros, los otros...” con que se nombran a sí mismos los autores; ellos son lo heterogéneo que emerge desde abajo, los “etno-cyborgs”, “chi-borgs³”, “ciboricuas”. Ellos son la monstruosidad encarnada en el “Latino Frankenstein” compuesto por Ricky Martin, Gloria Trevi, Viviana de la medianoche, y demás ídolos populares mexicanos que aparecen mencionados, y que en el remix se superponen con imágenes de la película *Blade Runner* (Ridley Scott 1982), el Che Guevara y el cantante británico Morrissey. Desde el principio se abren infinitos caminos interpretativos y de lectura. En términos pedagógicos, es posible establecer conexiones con textos literarios varios, películas de la industria cultural y contenidos de historia que pueden enriquecer los diseños didácticos tanto en el nivel medio como en el superior.

Cultura digital e hipertexto: prácticas rascuaches de descentramiento

Si bien el concepto de hipertexto surgió de Vannevar Bush y aparece en su artículo *As We May*

3 El prefijo 'chi' se relaciona con el chile o chili mejicano. Boricuas, por su parte, es la palabra que designa a los puertorriqueños nacidos en la isla de Puerto Rico.

Think en la década del 40, fue Theodor Nelson (1965; 1980) quien acuñó el término dos décadas después cuando imaginaba un sistema que conectara varios textos a la vez para permitir lecturas simultáneas y fragmentadas. La característica fundamental del hipertexto digital que el reconocido teórico en el tema George Landow (1993) desarrolla en su libro *Hypertext: The Convergence of Contemporary Critical Theory and Technology* es la variada disponibilidad de enlaces que permiten al lector navegarlo de acuerdo con sus intereses y criterios a la vez que selecciona qué fracciones o lexias⁴ leerá.

Sin embargo, más allá de sus atributos técnicos y funciones formales, en tanto texto multiforme, el hipertexto habilita lecturas transversales sobre un mismo tema, permite conectar fragmentos dispersos, y, sobre todo, quebrar la linealidad predominante del texto impreso, con su principio y fin prefijados, al convertir la textualidad misma en un conjunto inagotable de rincones que se expanden y encojen según decida, no ya el autor como centro productivo y autorizado de discursos, sino el lector que asume un rol más protagónico. En tanto dispositivo cultural que permite separar, recortar, desviar y reconectar los textos, el hipertexto cuestiona las categorías de centro/periferia, autor/lector, para proponer modos más horizontales y multicéntricos de construcción de autoridad y estilos híbridos de forjar identidades. En este sentido, el lector que elige su propia manera de leer un texto y va tejiendo los fragmentos en su recorrido asumiría más un rol autoral de creación textual dando lugar a nuevos textos, in-

4 'Lexia' es el término que George Landow toma prestado de R. Barthes (1980) para referirse a los trozos de texto que componen las secciones de un hipertexto.

terpretaciones y roles, en este caso, el de *lectoautor* (Tortosa 2008; Moreno 2008; Sánchez-Mesa 2008; Campás 2008). Del mismo modo, aquellas prácticas que tradicionalmente se consideraban periféricas, con el advenimiento masivo del hipertexto y posteriormente de la web 2.0 se instalan en el centro como auténticas creadoras de sentido: tal es el caso del remix que permite mestizar lenguajes, textos y saberes.

En su clásico artículo sobre conocimiento y cultura digital, Jesús Martín-Barbero (2007) señala la dispersión y segmentación de la información que en la actualidad impone un quiebre en las estructuras lectivas tradicionales. Los procesos de descentramiento desplazan el saber de la escuela y los libros para instalar en su lugar nuevas categorías. La emergencia del texto electrónico, más plástico y maleable, en movimiento y, sobre todo, susceptible de ser apropiado y reapropiado por otros, “no viene a desplazar el libro sino a des-centrar la cultura occidental de su eje letrado, a relevar al libro de su centralidad ordenadora de los saberes” (Martín-Barbero, 2007). Frente a la sutura que ofrece el moderno racionalismo que se ordena detrás del sujeto autónomo y dueño de sí, surge la inestabilidad de identidades cambiantes e híbridas que se diluyen en mosaicos infinitos, se superponen y repliegan mutuamente. Según el autor, este descentramiento comporta dos fenómenos simultáneos, el de des-localización y el de des-temporalización: “La des-localización implica la diseminación del conocimiento, es decir, el emborronamiento de las fronteras que lo separaban del saber común. [...] La diseminación nombra el movimiento de difuminación tanto de las fronteras entre las disciplinas del saber académico como entre ese saber y los otros, que ni proceden de la academia ni se imparten en ella de manera exclu-

siva” (Martín-Barbero, 2007). La des-temporalización supone el aglutinamiento de las edades en las cuales el aprendizaje se desprende de un estadio concreto y único para hacerse continuo a lo largo de la vida. La des-localización se impone como dispersión de sujetos, saberes y jerarquías.

La “*identity morphing mask*” [máscara que cambia la identidad] es una metáfora recurrente que el remix toma e ilustra en alguna de sus secciones: la tergiversación de íconos del mundo tecnológico como Silicon Valley, que se transforma en “chilicon valley”, también aparece en referencias al MIT⁵ como el Michoacán Institute of Technology. Estas mutaciones se evidencian cuando los autores indican que “*since most latin@s don't have access to new technologies, we imagine*” [dado que la mayoría de los Latinos no tiene acceso a las nuevas tecnologías, nosotros las imaginamos]. Imaginar, adaptar y re TRABAJAR objetos frente a su carencia es una posible manifestación de la estrategia que Ybarra-Frausto (1989) denomina *rascuachismo* y que define como ‘la capacidad de elaborar elementos propios con objetos ajenos’, es decir, moverse en el terreno que otro controla y hacerlo con eficacia. El rascuachismo en este contexto encuentra un equivalente más cultural y geográficamente situado en la definición de escamoteo y consumo desviado que elabora el pensador francés Michel DeCerteau (1996) y con el que define las prácticas subalternas en territorio ajeno. El rascuachismo supone ‘arreglárselas con lo poco que se tiene’, es el arte del pobre que mediante el ingenio y la astucia del débil logra obtener lo que necesita a través de la exitosa adaptación de los escasos materiales y medios con que cuenta. El *ethos* rascuache aprovecha los recursos disponi-

5 Massachusetts Institute of Technology.

bles y los utiliza para otros fines que no son los que prescribe la cultura dominante. Las asociaciones que evoca “Tech-illa Sunrise” y las imágenes que señala el remix sugieren una reelaboración de mensajes e íconos ajenos, aspectos que estudiaremos en la siguiente sección.

Tech-illa Sunrise, Un/a Remix: el estigma desarticulado y el texto destextuado

Son muchos los relatos de resistencia y desestigmatización que encontramos en la bibliografía proveniente de la antropología o los estudios culturales. Sin embargo, tomaremos uno, el más memorable por su contundencia y simpleza. Se trata del caso de la inmigrante boliviana que se traslada a Buenos Aires en la década del 90, que describe Alejandro Grimson (1997) en su artículo “Relatos de la diferencia y la igualdad. Los bolivianos en Buenos Aires”. Allí el autor da voz a una inmigrante boliviana que relata que se agarra la cartera contra el cuerpo imitando a las porteñas que antes hicieron lo mismo cuando la vieron subir al colectivo para devolver de este modo la acusación de destilan sus miradas y sus gestos. *En la copia invertida del gesto estigmatizador reside el poder de su resistencia*, la fuerza creativa que disuelve el binarismo centro/periferia, opresor/oprimido, porteña/inmigrante reclamando para sí protagonismo desde las sombras, centralidad desde el afuera excluido.

La boliviana que se agarra la cartera está *remixando* simbólicamente el gesto que la discrimina: así retroproyecta con la mirada la indicación de ‘ladrona’ hacia las otras mujeres; recodifica el estigma, *lo subvierte desde adentro mismo de la celda cultural que la excluye*. Esta operación le permite establecerse como interlocutora válida en el intercambio cultural. En la misma dirección,

Gómez-Peña, Hemmer-Lozano y Barajas (G-L-B) se corren de los parámetros impuestos por la cultura dominante para abrir su propio juego artístico y político.

Tech-illa Sunrise: Un/a Remix (TSR) presenta complejidades no sólo desde su forma hipertextual conformada por diversos fragmentos, sino también por su contenido con imágenes y palabras superpuestas. En el mismo sentido, el modo coral de autoría que tiene a Gómez-Peña y Hemmer-Lozano como autores del texto base, pero agrega a Barajas como creador del remix, genera una variedad de puntos de entrada para el análisis. TSR parece recuperar lo identitario y mostrar su carencia de sustrato, su carácter de producción incompleta e irregular de sentidos. Y es aquí donde el complejo autoral G-L-B despliega su faceta creativa para invertir, deformar y poner en cuestión el centro homogéneo de identidades monolíticas.

El título del trabajo de Barajas plantea interrogantes y tensiones que no abandonará sino que profundizará: El remix como pieza artística ¿es masculino o femenino? ¿Es un o una remix? La barra que separa el artículo *Un/a* activa un pregunta retórica desde el principio; más que afirmación es una consigna, una para la cual el lector no encontrará respuesta. Desde lo visual el trabajo comienza con una pantalla inicial donde se combinan imágenes y animación y desde allí se accede al resto del texto. Los elementos que componen esta lexia son: un corazón que late, señal de vitalidad, afecto, energía latente, pero también de sangre y dolor; un ojo futurista, el que aparece en la película *Blade Runner*, que adelanta el tono post-apocalíptico de la pieza; una máscara antigas y la foto de una tribu perdida del Amazonas, pueblo originario por excelencia, nativo de América Latina.

Mediante el uso metafórico de diversos térmi-

nos, imágenes e íconos estigmatizantes (*webbacks, boricuas, chiborgs*), los autores inyectan una dosis de polisemia en esas mismas palabras que antes excluían y ahora son pronunciadas por el excluido. La fuerza del texto radica en que *ridiculiza lo que ridiculiza* y en ese movimiento desarticula las categorías establecidas. En lo que consideramos un gesto rascuache, G-L-B toma lo ajeno como materia prima para reconvertirlo en un elemento que le sirva para sus propios fines. G-L-B se apropia del estigma y le otorga dimensiones hiperbólicas, lo exagera, “se ríe de él” para dejarlo inerte, sin efecto alguno, en esa misma operación. La ficción en la que lo introduce le otorga precisamente un nuevo tinte fantástico que lo devuelve al terreno de lo artificial y efímero. Al adueñarse del término negativo de la relación binaria (mejicano), no queda meramente invertida la relación, sino que se desarticula, poniendo en evidencia su carácter socialmente construido. *Al imitar el estigma, G-L-B lo desestabiliza.*

El uso recurrente de palabras en español crea un sentido de distancia y ambigüedad que se potencia frente a la ausencia intencionada de traducción: a la exclusión cultural del estigma Techilla Sunrise le antepone la exclusión lingüística del Spanglish. Se trata de un texto en movimiento que se escurre entre lexia y lexia, y que se despliega fragmentariamente a través de sus hipervínculos. El movimiento, que supone por su misma naturaleza un desplazamiento, se verifica en la dinámica significativa que se crea en el pasaje de una sección a otra. La metáfora del terreno cercado y prolijamente delimitado que alguna vez pudo aplicarse al texto impreso, cerrado sobre sí mismo y con figuras autorales claras, pierde consistencia ante la apertura del hipertexto que se erige como *remix mutante, producto lábil de creatividad co-*

lectiva, desterritorializado, en constante devenir, sembrado de corazones que laten y pollos que cuelgan. Esta incompletitud, que más que un dato objetivo es una sensación que se esconde detrás de cada hipervínculo, tiene como resultado que la percepción del texto como entidad estable y encapsulada en un formato dado desaparezca para dar paso a sentidos que se transforman y multiplican sobre la pantalla.

En este plano emergente en el cual la producción textual se ubica en el campo de la *poliáutografía* y la recepción abierta vehiculiza múltiples caminos de lectura, la materia significativa de TSR opera por yuxtaposición de imágenes, texto y movimiento que convierte en su lógica de creación de capas de sentido. Se trata de varias voces hablando a la vez para un público diverso que interpretará cada imagen y cada fragmento de manera diferente y autónoma de donde emergerán nuevos sentidos. Su fuerza significativa reside en reinscribir el texto, no en meramente “ilustrar” lo verbal con imágenes, sino en realizar una *copia alterada* (Mendoza, 2011) que multiplica su poder semiótico. De la misma manera que desde lo político Gómez-Peña y Lozano-Hemmer copian el estigma para desdibujar sus efectos, desde lo estético el remix se constituye como una lectura modificada, re-mediada (Bolter y Grusin 2000) del texto base, que expande la semiosis y le otorga nuevos pliegues y matices de sentido creando sobre lo ya creado.

TSR expone permanentemente un conflicto y es recorrido e impregnado por esa tensión. En un marco en el que las identidades se hallan fragmentadas, no por efecto de una fuerza externa sino como resultado de su más íntima naturaleza constitutiva, la clausura binaria que ordena las voces de acuerdo al registro de la razón dualista

no puede más que implosionar y extinguirse lentamente para abrir paso a la incómoda multiplicidad de lo incompleto, la apertura de sentidos que dispara una infinita cadena de referencias intertextuales e interculturales. En oposición a la tan anhelada sutura que concibe las identidades como un todo hermético, la diversidad y la mezcla propuestas por G-L-B destilan rastros de apertura y ambigüedad que conducen más a una concepción de lo identitario como agujero por donde se filtra lo otro que tergiversa e irrumpe en el discurso dominante. Se trata del 'Latino Frankenstein' que expone su deformidad y sus cicatrices provocadamente ante la mirada horrorizada del 'cibernauta angloparlante'. Se trata del otro que enfatiza su naturaleza híbrida y mestiza refiriéndose a sí mismo como un colectivo de '*mexicyborgs, chiborgs, ethno-cyborgs...*'.

Creemos que Barajas toma el texto anterior para *des-textualizarlo*, esto es, para quebrarlo y desordenar su estructura lineal, verbal y simbólica, propia de la cultura letrada. Mediante la introducción de enlaces e imágenes lo transforma y devuelve al terreno de lo pre-textual, allí donde habita la *oratura* (Gingell 2004), la performance y la instantaneidad del cuerpo: por eso el corazón que late, el ojo, el desborde de patrones repetidos y las frases superpuestas. Con su remix, Barajas construye un espacio inmaterial y digital, pero también una brecha en la cual las temporalidades se apilan unas sobre otras y donde un fragmento del texto puede aparecer nuevamente en sucesivas oportunidades. ¿Leemos e interpretamos del mismo modo una frase tanto la primera como la quinta vez que nos topamos con ella, cuando ya hemos sido interceptados por otros contenidos que le dan mayor sustento y contenido a eso que vimos antes? Los bucles hipertextuales no están allí

por casualidad, imponen reencuentros y resignificaciones que generan demandas interpretativas en el lector y fracturan las secuencias previsibles.

Remix, canon y operaciones de des-textualización

Como indicamos con anterioridad, el remix no invierte el significado del ensayo de Gómez-Peña y Lozano-Hemmer, más bien agrega capas de sentido y provoca al lector para profundizar en conceptos y análisis. En su relectura del texto base, Barajas abre aún más el juego, vuelve a vaciar los significantes, dispersa aún más los signos. Si *Tech-illa Sunrise* constituye una mezcla amorfa donde inglés y español se funden en frases y símbolos culturales diversos, el remix se erige como una *mezcla de la mezcla*, en la cual nuevos lenguajes se agregan como ingredientes de una receta y se suceden imágenes de pollos colgando que contrastan con muros cubiertos de alambre de púa.

Todas las gramáticas pierden sustento cuando queda expuesto su carácter arbitrario y culturalmente situado. El gesto de Barajas de desarmar la linealidad y autoridad del texto base funcionaría como una operación de des-textualización en el sentido que rompe las estructuras textuales tradicionales, des-canoniza el *mainstream* y lo arrastra hacia el flujo de posiciones móviles y mestizas, delatando una precariedad oculta y señalando una solidez simulada e ilusoria cuyo resultado le permite gestionarse como sujeto hablante e interlocutor válido. Este proceso de des-textualización comporta una vuelta al material signifiante que cuestiona las mismas categorías sobre las que se erige y funciona. Incluso las reglas lingüísticas mismas se erosionan al mezclar inglés, español y spanglish. El código que ordena y detiene el devenir queda momentáneamente suspendido: ni pá-

ginas, ni linealidad, ni binarismos que aseguran identidades. Des-textualizar no implica borrar el material significativo del texto, sino desarmarlo y rearticularlo en nuevas asociaciones que antes estaban invisibilizadas o ausentes.

La lógica de pastiche que evidencia la obra de Barajas ironiza sobre los sujetos y culturas en varios sentidos abriendo caminos hacia la intertextualidad y el simbolismo. Centro y periferia no se invierten sino que se funden en una relación dialéctica en la cual la micronarrativa, pequeña y local, se eleva por sobre el discurso grandilocuente y canónico. *Tech-illa Sunrise: Un/a Remix* reitera el sentido de exclusión y el afán discriminador al superponer la imagen de una familia latina que huye o cruza la frontera con la de un programador de sistemas que trabaja con su computadora desde dentro de una jaula en el siguiente fragmento: “*In order to keep the webbacks ‘out,’ we constantly upgraded our systems & software & made them increasingly expensive & complex, but they began to pirate our programs. We then created border fences, intricate security codes, digital checkpoints, but they figured all of them out.*” [Para mantener a los webbacks ‘out’ nosotros actualizamos nuestros sistemas y software constantemente (...). Luego creamos muros en las fronteras, códigos de seguridad intrincados y puestos de control digitales, pero ellos logran atravesarlos todos]. Aquí el hipervínculo ‘border fences’ dirige al lector nuevamente a la pantalla inicial donde se halla la fotografía del muro.

En otra lexia que conecta el hipervínculo ‘tecnocaníbales’ con referencias a los ‘cuerpos pachucos’, el remix recupera nuevos motes discriminatorios y proyecta el enigma de los corazones que laten a lo largo del texto: “O sea, how could the corazón keep pumping without receiving ins-

tructions from the brain?” [O sea, cómo podría el corazón seguir latiendo sin recibir órdenes del cerebro?]. En este universo imaginario el temido virus informático de Michelangelo por ejemplo resulta inofensivo comparado con el denominado “*Mexican Bug*”, que opera como una “banda (gang) de cucarachas [...] detectando y señalando gringos con una inocente fascinación por lo etno-exótico”⁶. Las imágenes no ilustran ni mucho menos ejemplifican los sentidos del texto base, sino que complejizan la composición del trabajo, generan nuevos espacios y multiplican sus facetas.

Algunas reflexiones finales:

El remix como epistemología

El chicano que se nombra a sí mismo con el lenguaje y los motes que le asigna la cultura dominante y que mezcla en su discurso el inglés y el castellano no hace más que devolver todas estas categorías al terreno de la ambigüedad y la mezcla de sentidos. El texto resultante es un “objeto fronterizo” (Mendoza 2011), imposible de ser ubicado dentro de la tranquilidad de los formatos y tipos puros. Su forma y contenido se combinan en una gramática que se contamina y converge con especificidades ajenas y en movimiento, multidimensionales y ubicadas en los bordes de todo discurso, incluso el propio: ¿Es literatura, es animación, es imagen? ¿Es todo a la vez? El texto de Barajas es un texto abierto y plural en un doble sentido: desde su *forma* porque no tiene ni principio ni final y eso erosiona la idea de completitud; desde su *contenido* porque admite un sinnúmero de lecturas y reinterpretaciones por parte del lector que sabe dónde comienza

6 Like a cucaracha gang of microbites this “programa” loiters at seemingly non-threatening Latino webs: (...) detecting and targeting gringos with an innocent fascination for ethno-exotica.

el texto con el muro, el corazón y el ojo pero no dónde o cuándo termina. Se trata de un texto incompleto desde lo concreto y desde lo simbólico: en un primer sentido porque efectivamente es difícil obtener una sensación de universo acabado y saturado en medio del caos de enlaces que disparan la lectura en diversas direcciones; en un segundo sentido, porque invita al lector a zambullirse en sus recovecos y compartir autoría mediante la elección de enlaces que explorar. ¿Por qué leerlos todos y no optar por aquellos fragmentos que señalan una preferencia? Des-textualizar supone precisamente privar de sustento firme e inalterable al texto y proyectarlo sobre cadencias móviles, pasajeras y etéreas, es casi como devolverlo a su oralidad, a su fuente pre-impresa, donde es difícil fijar roles, jerarquías y permanencia.

El remix impone, en palabras de Mendoza (2011) “una repetición diferente de lo mismo” que expande y reproduce el texto original. Barajas retoma el texto y literalmente lo multiplica, rellena y ‘engorda’ (Calero 2015) con imágenes y nuevos significados que se expanden en espiral y prolongan hacia amplios horizontes de sentido. No se trata de una mera transposición semiótica, sino de una operación más compleja en donde nuevos significados aparecen y otros se borran u opacan. La edición tiene un efecto epistemológico en el sentido de que construye un tipo de conocimiento: es el saber que se autogenera y muta; a veces aparece en formato verbal, a veces es imagen y otras es movimiento. Se vacía y se llena de sentidos constantemente. La operación discursiva que esboza el colectivo G-L-B no se propone una inversión de los binarismos sino, más bien, su disolución, al evidenciar el carácter contingente y precario de los universales sobre los que se asienta el statu quo. El hipertexto de Barajas representa los

conflictos y rupturas que supone la yuxtaposición de culturas e identidades.

Barajas toma el texto anterior, complejo en su estructura y saturado de símbolos, pero finalmente lineal y verbal, para proceder con su remix a transformarlo en una nueva especie, un *híbrido hiper/des-textual*: lo quiebra, lo desordena mediante la introducción de imágenes y enlaces que desestabilizan el orden secuencial y la dualidad autor/lector. Destextualizar no es solamente transformar un texto, más bien supone despojarlo de sus estructuras formales, asociadas a lo impreso y el canon letrado, diluir sus fórmulas y convenciones, incluso las lingüísticas, mediante el cruce de lenguas y, a la vez, potenciar su material significativo y simbólico, deslocalizar y destemporalizar los sentidos para mezclarlos con otros y hacer emerger nuevos significados yuxtapuestos como en palimpsesto.

Su riqueza radica no sólo en los desafíos que plantea a los sujetos que deben esforzarse para tejer significados, sino en su potencial de uso dentro del aula de nivel medio y superior como artefacto versátil y generador de debates, nuevas miradas y abordajes críticos. El análisis intercultural se puede ver enriquecido mediante la discusión de preguntas como: ¿Cuántas y cuáles miradas confluyen en el texto de G-L-B? ¿Dónde localizamos la ‘alteridad cultural’ tanto en esa cultura como en la nuestra? ¿Quién es el Otro allí y aquí? ¿Qué otras alteridades nos constituyen/ perturban/ nutren? ¿Dónde o cuándo somos nosotros los que nos convertimos en el Otro? ¿Quiénes somos nosotros? ¿Qué características evidencian nuestra supuesta homogeneidad/ heterogeneidad? ¿Qué rol cumplimos como educadores en la asimilación o no de la heterogeneidad cultural?

El remix re-localiza y re-temporaliza los interrogantes que abre el mundo chicano en la cultura americana de Estados Unidos para dar paso, mediante estas discontinuidades, a una nueva sensibilidad: “Estamos ante identidades más precarias y flexibles, de temporalidades menos largas y dotadas de una flexibilidad que les permite amalgamar ingredientes provenientes de mundos culturales distantes y heterogéneos, y por lo tanto atravesados por discontinuidades en las que conviven gestos atávicos con reflejos modernos, secretas complicidades con rupturas radicales.” (Martín-Barbero 2002). Los desafíos político-culturales que presenta *Tech-illa Sunrise: Un/a Remix* son infinitos, como innumerables son las lecturas y sus interpretaciones. Consideramos interesante proyectar nuevos análisis relacionados con su integración en propuestas educativas y futuras expansiones por parte de sus lectoautores. Analizar alteridades desde la perspectiva del excluido siempre es un ejercicio que alienta la empatía y el diálogo intercultural en las ciencias sociales y humanas. Explorar el simbolismo del remix como modelo para los estudios culturales o poscoloniales promueve la reflexión y prolonga el debate teórico sobre casos prácticos y ejemplos concretos. Las discusiones que comienzan en este campo pueden extenderse hacia la alteridad de género, clase y edad, todas posibilidades tendientes a enriquecer los diseños didácticos. Finalmente, avanzar sobre propuestas que requieran que los alumnos elaboren sus propios remix basándose en el texto expuesto favorece la producción cultural propia y la generación de nuevos textos que serán leídos por nuevas generaciones de estudiantes en el futuro.

Referencias

- Barajas, S. (2009): "Tech-illa Sunrise. Un/a Remix". Disponible en: <<http://www.cddc.vt.edu/journals/newriver/09Fall/barajas/alerta/Index.htm>>. [Último acceso: 24-11-2016].
- Barthes, R. (1980): *S/Z*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores.
- Bhabha, H. (1994): *The Location of Culture*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Bolter, J. y Gruisin, R. (2000): *Remediation: Understanding New Media*. Estados Unidos: MIT Press.
- Bush, V. (1945): "As We May Think". *The Atlantic*. July Issue. Disponible en: <<http://www.theatlantic.com/magazine/archive/1945/07/as-we-may-think/303881/>>. [Último acceso: 24-11-2016].
- Campás, J. (2008): "El net.art y las metanarrativas emergentes: Clberfeminismo, ficción hipertextual y activismo en red". En: Tortosa, F. (2008): *Escrituras digitales. Tecnologías de la creación en la era virtual*. España: Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Calero, C. (2015): "¿Se puede engordar El Aleph?" *El Mundo*, 15/08/2015. Disponible en: <<http://www.elmundo.es/cultura/2015/08/15/55cf5e2a46163f43298b457a.html>>. [Último acceso: 24-11-2016].
- Castoriadis, C. (1987): *The Imaginary Institution of Society*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Chanady, A. (1997): "La hibridez como significación imaginaria". Asociación de Estudios Latinoamericanos. Disponible en: <<http://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/58.pdf>>. [Último acceso: 24-11-2016].
- Chanady, A. (1995): "From Difference to Exclusion: Multiculturalism and Postcolonialism". *International Journal of Politics, Culture, and Society* 8. 3 (Spring 1995), pp. 419-37.
- De Certeau, M. (1996): *La invención de lo cotidiano 1. El oficio de la Historia*. Méjico: Ed. Iberoamericana.
- García Canclini, N. (1989): *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Méjico: Grijalbo.
- Gingell, S. (2004): "Teaching the Talk That Talks on Paper: Oral Traditions and Textualized Orature in the Canadian Classroom", *Homework: Postcolonialism, Pedagogy and Canadian Literature*,

- Ottawa, University of Ottawa Press, pp. 285–300.
- Gómez-Peña, G. y Lozano-Hemmer, R. (2001): "Tech-illa Sunrise". Disponible en: <http://www.pochanostra.com/antes/jazz_pocha2/mainpages/techilla.htm>. [Último acceso: 24-11-2016].
- Grimson, A. (1997): "Relatos de la diferencia y la igualdad. Los bolivianos en Buenos Aires." Revista Nueva Sociedad. Enero-Febrero 1997.
- Hall, S. (1996): "Who Needs Identity?" En: Stuart Hall y Paul du Gay (eds.): *Questions of Cultural Identity*. Londres: Sage.
- Laclau, E. y Mouffe, Ch. (1987): *Hegemonía y estrategia socialista*. España: Letra E.
- Landow, G. (1992): *Hypertext: The Convergence of Contemporary Critical Theory and Technology*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Martín-Barbero, J. (2003): "Saberes hoy: disseminaciones, competencias y transversalidades". *Revista Iberoamericana de educación, OEI*, No. 32., Mayo – Agosto 2003. Disponible en: <<http://www.rieoei.org/rie32.htm>>. [Último acceso: 24-11-2016].
- Martín-Barbero, J. (2002): "Jóvenes: comunicación e identidad". *Pensar Iberoamérica. Revista de cultura*. Disponible en: <<http://www.oei.es/historico/pensariberoamerica/ric00a03.htm#autor>>. [Último acceso: 24-11-2016].
- Mendoza, j. (2011): *El canon digital*. Buenos Aires: La Crujia.
- Moravec, J. (2011): *Knowmad Society*. Minneapolis: Education Futures. Disponible en: <<http://www.knowmadsociety.com/download/KnowmadSociety.pdf>>. [Último acceso: 24-11-2016].
- Moreno, I. (2008): "Escritura hipermedia y lectoautores". En: Tortosa, F. (2008): *Escrituras digitales. Tecnologías de la creación en la era virtual*. España: Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Nelson, T. (1963): "A File Structure for The Complex, The Changing and the Indeterminate". Disponible en: <<http://csis.pace.edu/~marchese/CS835/Lec3/nelson.pdf>> [Último acceso: 24/11/2016].
- Nelson, T. (1980): *Literary Machines*. Nueva York: Mindful Press.
- Perduca, F. (2016): "Crossing Borders through Literatures in Englishes", Disponible en: <http://www.shareeducation.com.ar/2016/Share2016_FLORENCIA_PERDUCA.pdf>. [Último acceso: 24-11-2016]
- Sanchez-Meza, D. (2008): "Las nuevas fronteras de la literatura: la literatura electrónica". En: Tortosa, F. (2008): *Escrituras digitales. Tecnologías de la creación en la era virtual*. España: Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Tortosa, F. (2008): "Una nueva lógica escritural: El hipertexto". *Escrituras digitales. Tecnologías de la creación en la era virtual*. España: Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Ybarra-Frausto, Tomás. "Rasquachismo: a Chicano sensibility." In *Chicano aesthetics : Rasquachismo*, 5-8. Exh. cat., Phenix, Aruz. : MARS, Movimiento Artístico del Río Salado, 1989.

Mariana Ferrarelli es Licenciada en Ciencias de la Comunicación (UBA) y Profesora de Educación Media (IAPE). Actualmente es alumna de la Maestría en Metodología de la Investigación Científica en la UNLa en cuyo marco investiga el impacto de las tecnologías digitales y las nuevas narrativas en la práctica docente. Se desempeña como facilitadora tecnológica en Barker College y como docente de nivel secundario en las asignaturas de Sociología y Nuevas Tecnologías. Escribe artículos académicos y brinda capacitaciones sobre los siguientes temas: Narrativas Transmedia, Alfabetización Digital y Nuevas Tecnologías aplicadas al campo educativo.

La vida de Pi: una invitación a repensar el fenómeno transcultural

Paula D'Alessandro

IES en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández"

paudale@yahoo.com.ar

Una realidad que hoy es evidente es la constatación y el reconocimiento de la diversidad cultural, es decir, el reconocimiento de la variedad de modos de ser y de actuar, que no es otra cosa sino el reconocimiento de la multiplicidad de maneras de dar sentido-significado al mundo”, afirman J. García Ruiz y F. Figueroa en “Cultura, interculturalidad, transculturalidad: elementos de y para un debate” (2007: 36). En otras palabras, García Ruiz y Figueroa describen el fenómeno de coexistencia en tiempo y

espacio de innumerables culturas¹. La realidad es que el individuo pertenece hoy, simultáneamente, a varios grupos sociales (nacional, étnico, religioso, etc.), lo que significa que participa de diversas culturas y que esos grupos de pertenencia no corresponden necesariamente a culturas idénticas.

1 Lévi-Strauss define la cultura como 'todo conjunto etnográfico que, desde el punto de vista de la encuesta [de terreno] presenta, en relación con otros, diferencias significativas cuyos límites coinciden aproximadamente' (1958: 351).

Al mismo tiempo, las nuevas tecnologías, las relaciones políticas y comerciales y los procesos migratorios, entre otros factores, exponen a los integrantes de un grupo sociocultural determinado a un contacto permanente con culturas diversas, de forma tal que resulta imposible pensar en culturas puras o completamente vírgenes que no hayan sido influidas por el contacto con otra/s de una manera u otra.

Abandonando las posiciones absolutistas del pasado, según las cuales existía una realidad única e indiscutible que implicaba la pertenencia del individuo a 'una' cultura determinada, el advenimiento de la posmodernidad nos ha forzado a un cambio de paradigma que nos invita a resignificar la diversidad. De esto se trata la transculturación.

La palabra *transculturación* se generó en el terreno de la Antropología a partir del año 1935, con el fin de clasificar el estudio del contacto cultural entre grupos diferentes. Existen diferentes definiciones del término, pero quizás la más reconocida es la acuñada en 1940 por el cubano Fernando Ortiz:

Soy de la opinión que la palabra *transculturación* expresa mejor las diferentes fases del proceso de la transición desde una cultura a otra, a causa de que esto no consiste meramente en la adquisición de otra cultura, que es lo que implica la palabra inglesa *acculturation*, sino que este proceso comprende también necesariamente la pérdida o el arrancar de raíz una previa cultura, la cual sería definida como *deculturación*. Además de esto lleva consigo la idea de la creación consiguiente de los nuevos fenómenos culturales, lo cual sería llamado *neoculturación*.

La literatura, en tanto modo específico de comunicación, se hace eco de estos nuevos fenómenos culturales y los refleja en su producción.

Por este motivo, la exploración de textos que refieren a experiencias transculturales puede resultar de interés pedagógico, dada la complejidad del concepto, que puede tornarse difícil de comprender y transmitir en ausencia de ejemplos concretos que ilustren los intrincados vericuetos del proceso.

Desde dicho punto de vista, este artículo propone una lectura transcultural de la novela de Yann Martel *La vida de Pi* y de su adaptación cinematográfica donde se presenta la entrada a la transculturalidad como proceso y se examinan las estrategias mecánicas utilizadas tanto a nivel textual como visual para transmitir el alcance y las implicancias de esta perspectiva. Así, el concepto de transculturación se vuelve accesible a los lectores, quienes acompañan a Pi en su viaje a través del océano y en su transformación en sujeto transcultural.

El viaje transcultural de Pi

En el año 2001 y luego de sufrir el rechazo de al menos cinco editoriales londinenses, el escritor canadiense Yann Martel logró finalmente publicar su novela *La vida de Pi* con el apoyo de la editorial Knopf Canada. Para sorpresa de aquellos que la habían rechazado, la novela fue inmediatamente recibida con entusiasmo tanto por lectores como por críticos literarios y, en pocos años, recibió numerosos premios y nominaciones de diversas instituciones y academias: la edición del Reino Unido ganó el Booker Prize en el año 2002 y fue candidata a los Canada Reads de CBC Radio en el año 2003. Ese mismo año, la novela ganó el Boeke Prize de Sudáfrica. En 2004, ganó el Asian Pacific American Award for Literature como mejor ficción para adultos de los años 2001-2003. La traducción al francés, *L'histoire de*

Pi, fue elegida en la versión francesa del concurso *Le combat des livres*.

En 2012, fue llevada al cine como *Life of Pi* (*La vida de Pi*) por el director taiwanés Ang Lee, a quien le tomó tres meses aceptar el desafío de adaptar a la pantalla grande una novela que muchos consideraban “infilable” (Marshall 2013). Entre otras dificultades, era necesario hacer actuar a los animales, especialmente a Richard Parker, el tigre que ocupa un papel central en la historia e interactúa tanto con Pi (encarnado por el actor Suraj Sharma) como con el agua. La solución llegó de la mano del equipo de efectos especiales Rhythm and Hues, para quienes la digitalización de animales no era una experiencia nueva, ya que habían trabajado en la animación del león de *Las crónicas de Narnia: el león, la bruja y el ropero* cuando se hizo la adaptación cinematográfica de la novela.

La vida de Pi recorre el proceso de crecimiento y maduración de un joven hindú, Piscine Molitor Patel, nacido en el pueblo de Pondicherry en la India Francesa. En la década de los años setenta y a causa de la inestabilidad política que sufre el país, la familia de Pi decide cerrar el zoológico que administra en Pondicherry y mudarse a Canadá para comenzar una nueva vida. Algunos de los animales que habían pertenecido al zoológico viajan con ellos para ser reubicados en el nuevo continente. Súbitamente, el Tsimtsum, el barco japonés en el que viajan, naufraga en medio del océano por lo que, luego de perder a toda su familia en el naufragio (desde la perspectiva del lector) Pi se ve obligado a luchar por sobrevivir a bordo de un bote salvavidas.

Minutos antes del hundimiento del barco, tres de los miembros de la tripulación envuelven a Pi en un chaleco salvavidas y lo arrojan al bote; junto con él caen también una cebra, una hiena

y una orangután llamada Orange Juice. El otro pasajero es el tigre Richard Parker. Uno tras otro, los animales se atacan y terminan por matarse de maneras extremadamente cruentas hasta que solo quedan Richard Parker y Pi. Es entonces que Pi debe enfrentarse a los elementos, al hambre, a la sed y a la soledad, pero su desafío más peligroso consiste en aprender a lidiar con un tigre salvaje con quien debe compartir el reducido espacio disponible entre el bote y una balsa inflable.

Luego de un tiempo, Pi aprende a controlarlo y se convierte en una especie de domador a quien la criatura respeta y responde. Así, Pi se sobrepone al miedo que siente frente a Richard Parker y se crea un inusual lazo entre el hombre y el tigre, lo cual ayuda a ambos a mantenerse con vida. Eventualmente, el bote llega a las costas de Méjico, Richard Parker huye hacia la selva y Pi no vuelve a verlo nunca más. Pi consigue ser rescatado e inicia una nueva vida en Canadá, donde conoce al personaje ficcionalizado de Martel, el escritor que se convertirá en la voz de Pi para que éste pueda contar su historia.

A primera vista, la novela parece ser el clásico *bildungsroman* en el que el lector recorre el desarrollo de un joven hacia su madurez, tal como sucede en las famosas novelas de Jane Austen y Charles Dickens. Sin embargo, a diferencia de las heroínas de Austen o de los jóvenes héroes de Dickens, Pi transita por experiencias extremadamente traumáticas que lo fuerzan a cruzar todo tipo de límites, no solo geográficos sino también físicos, mentales y espirituales hasta que alcanza “la libertad [que posee toda persona] de vivir al margen de la cultura en la que nació, o más allá de ella” a través de un proceso de “autodistanciamiento, autoextrañamiento y autocrítica” (Epstein 2009 en Mansouri 2014: 98).

De esta manera, el viaje de Pi a través del océano y camino a una nueva vida puede leerse como una metáfora de la experiencia transcultural, tal como la define Epstein (2009). Él se refiere al fenómeno transcultural como “una nueva forma de liberación de la prisión de la cultura y el lenguaje”. En Botz-Bornstein (2015: 38, mi traducción), Epstein comenta que

la transculturación no agrega una cultura más a la colección de culturas ya existente; es más bien un fenómeno de trascendencia a un *más allá metacultural* en el mismo sentido en el que la cultura es un *más allá metafísico* en relación con la naturaleza. Si la cultura se posiciona por fuera de la naturaleza, entonces podría decirse que la transculturalidad es una nueva esfera emergente a nivel global en la cual los seres humanos se posicionan por fuera de sus culturas primarias, *innatas*, naturalizadas.

y más abajo agrega

[...] hoy en día, cada vez más individuos se encuentran fuera de sus culturas nativas y de trascienden limitaciones étnicas, raciales, sexuales e ideológicas, entre otras. La transculturalidad es un sistema abierto de alternativas simbólicas a las culturas ya existentes y a sus sistemas de signos establecidos. Como ser transcultural, puedo adherir a cualquier tradición étnica o religiosa y decidir hasta qué punto la hago propia. La transculturalidad es un modo de ser que se ubica donde se entrecruzan las distintas culturas.

A diferencia de los fenómenos de globalización y muticulturalismo, la experiencia transcultural implica la liberación de la propia cultura; se refiere a una superación de fronteras culturales a través de la transgresión de los límites entre culturas. Epstein (2009: 30) también explica que “solamente a través de las transgresiones resul-

ta posible para el sujeto transcultural desarrollar una creatividad *supra-cultural*”. En otras palabras, solo es posible tomar conciencia de todas las posibilidades que ofrece la transculturalidad, y que todavía no han sido realizadas, si el individuo es capaz de distanciarse completamente de la cultura en la que nació.

Resulta claro en el caso concreto de Pi que el proceso de extrañamiento que conduce a la toma de una nueva conciencia a partir de la experiencia transcultural no es necesariamente llano y tranquilo sino que puede tratarse de una experiencia traumática. El trauma puede definirse como “una sensación de ausencia recurrente que obstaculiza el reconocimiento de la experiencia extrema [que causa el trauma], impidiendo así todo tipo de expresión lingüística del mismo que no ocurra por medio de una expresión referencial” (Balaev 2014: 2, mi traducción). Desde esta perspectiva, el viaje que Pi se ve forzado a enfrentar puede entenderse simbólicamente como un rito de iniciación traumático que conduce a Pi desde un estado de conciencia local hacia un estado de conciencia transcultural.

A lo largo del viaje, Pi recurre a ciertos mecanismos de defensa que le permiten enfrentar y eventualmente superar el dilema ético relacionado con la representación de la experiencia traumática que, como sucede frecuentemente con el trauma, Pi es incapaz de verbalizar por sí mismo. La exploración de estos mecanismos también resulta de relevancia para comprender la relación entre los elementos metaficcionales de la novela y la *poética*, es decir, la manera en que el lenguaje poético se relaciona con la ética en cuanto al relato del trauma se refiere.

Trauma y transculturación en el viaje de Pi

Martel anticipa la capacidad de Pi para viajar

hacia la transculturalidad en los primeros capítulos de la novela al describir su apertura mental y espiritual. Pi tiene una actitud abierta frente a distintas religiones y se rehúsa a reconocer las divisiones convencionales entre las mismas. Pi practica el hinduismo, su religión de nacimiento; el catolicismo, al cual adhiere luego de visitar una iglesia y escuchar historias acerca de Jesús; y el islamismo, al cual se une apenas un año después de comenzar a practicar el catolicismo, cuando un vendedor que conoce por accidente lo invita a participar de las ceremonias islámicas. Pi rechaza la opinión de su padre, quien piensa que debería “tener los intereses normales de un chico de su edad” (cap. 27, p. 89) tal como su hermano Ravi, que solo piensa en el cricket, el cine y la música. Tampoco se preocupa por la rivalidad que su apertura genera entre sus líderes espirituales, quienes se disputan la fe de Pi. La siguiente conversación entre Pi y su madre revela que, incluso de niño, Pi ya ha sido capaz de transcender hacia una ‘no-religión’ que abarca todas las religiones posibles:

– [...] Escúchame, cariño, si quieres ser religioso, tendrás que decidir si quieres ser hindú, cristiano o musulmán. Ya oíste lo que te dijeron en el paseo marítimo.

–Es que no entiendo por qué no puedo ser las tres cosas. Mamaji tiene dos pasaportes. Es indio y francés. ¿Por qué no puedo ser hindú, cristiano y musulmán?

–No tiene nada que ver. Francia e India son naciones en la tierra.

–¿Y cuántas naciones hay en el cielo?

Tardó un poco en responder.

–Una. Ahí está. Una nación, un pasaporte.

–¿Que solo hay una nación en el cielo?

–Sí, o ninguna. Ésa es otra opción, sabes. ¡Mira que tú también te has ido a meter en unos asuntos más anticuados!

–Si solo hay una nación en el cielo, todos los pasaportes deberían ser válidos, ¿no?’ (cap. 26, p. 87)

Sin embargo, la clave para la completa transformación de Pi en el sujeto transcultural con quien nos encontramos al final de su calvario es su experiencia traumática en alta mar, un ‘no-espacio’. Al escuchar la historia de Pi para escribir su novela, el ficcionalizado Yann Martel descubre que el relato inicial de Pi, que cuenta la historia de las luchas entre los animales, podría no ser completamente cierto y que, entre líneas de lo lee como una alegoría, se esconde una experiencia mucho más terrible. Esta segunda versión de los hechos relata que cuatro seres humanos sobreviven al naufragio, no cuatro animales como indicaba la historia original: el cocinero del barco, un joven marinero, la madre de Pi y Pi. Tal como sucede en la historia protagonizada por los animales, los humanos terminan matándose unos a otros de formas horribles y despiadadas: primero, el marinero sufre una infección en una pierna fracturada pero, en vez de intentar curársela, el cocinero se la corta para usarla de carnada con la excusa de que esto le salvará la vida. El marinero acaba muriendo, probablemente de inanición, infección y hemorragia. El cocinero destroza el cuerpo del marinero muerto. Hay fricciones y disputas entre los sobrevivientes. La madre de Pi no puede tolerar la codicia del cocinero; cuando este llega al extremo de arrancarle el cuero cabelludo y la cara al marinero, ella le pega un cachetazo. Más tarde, lo descubre comiendo un trozo de su carne. La tensión aumenta y el cocinero acaba por asesinar a la madre de Pi. Como es de esperar, Pi odia y teme al

cocinero al mismo tiempo; tanto es así que termina acuchillándolo y matándolo a pesar de su propia debilidad. Pi explica que, sencillamente, luego de la muerte del cocinero “empezó la soledad. Miré hacia Dios. Sobreviví” (cap. 99, p.87).

Frente a eventos tan traumáticos que resultan irrepresentables (Adorno 1997)², la mente de Pi genera personajes alegóricos para poder manifestar su trauma de forma po-éticamente aceptable: cada uno de los animales incluidos en la primera historia que cuenta Pi representa a uno de los humanos que participaron de los eventos; la cebra, la hiena, el gorila y el tigre de Bengala son en realidad representaciones alegóricas que utiliza Pi para poder verbalizar el trauma que no podría relatar de otro modo. Así, el lector descubre que el cocinero ha matado al joven marinero y a la madre de Pi, que Pi ha matado al cocinero, y que Richard Parker, el único sobreviviente, representa al mismo Pi. Cuando la experiencia traumática finaliza y Pi se encuentra sano y salvo en la costa de Méjico, Richard Parker corre hacia la selva y desaparece para siempre de la vida de Pi. Sin em-

2 En *Can One Live After Auschwitz?: A Philosophical Reader* (1997), Adorno se refiere específicamente a la representación del Holocausto. Propone que cualquier forma de representación de este evento resulta inapropiada, ya que “la mal llamada representación artística de la crudeza del sufrimiento físico de aquellos que fueron golpeados por la culata de un rifle implica, aunque sea vagamente, la posibilidad de obtener algún tipo de placer a partir de esa representación. Los principios morales que le prohíben al arte olvidar esto caen por un momento en el abismo de lo opuesto [...] Con este simple hecho, se comete un acto de injusticia contra las víctimas; sin embargo, ninguna representación artística que dejara a las víctimas de lado estaría haciendo justicia”. Su concepto de “lo irrepresentable” se aplica, por extensión, al holocausto personal que experimenta Pi.

bargo, Pi aún no puede encontrar palabras para describir lo que le ha sucedido, y es por eso que Martel recurre a la figura de un narrador que se convertirá en la voz de Pi y lo ayudará a decir lo que a él le resulta indecible.

Transculturación y estructuras mecánicas

Como toda víctima de trauma, Pi necesita un interlocutor que lo ayude a verbalizar lo ocurrido, a convertirlo en relato, como primer paso hacia la aceptación y eventual superación del hecho traumático. La estructura de la novela responde claramente a esta necesidad. *La vida de Pi* es un relato enmarcado en la cual el escritor, en busca de una buena historia, se pone en contacto con Pi, luego fracasar con su novela anterior, para intentar dar un giro a su poco exitosa carrera. Sin embargo, el escritor se encuentra con que la historia que Pi prefiere contar –enteramente protagonizada por animales– es atractiva pero poco creíble. Si él no la cree por completo, entonces sus lectores tampoco la creerán. Por lo tanto, el escritor necesita encontrar las estrategias necesarias para provocar la suspensión de la incredulidad de sus futuros lectores.

Con este objetivo en mente, el escritor crea el personaje de un narrador, que es él mismo llevado a la ficción, y que actúa como mediador entre el lector y la historia original de Pi con el fin de evitar el descreimiento. Como consecuencia del proceso de identificación con alguien que es “como él” (un hombre de mediana edad, confiable, con una educación sólida, amigable y curioso), el lector cree lo que el narrador cree, casi sin cuestionarlo, y lo acompaña codo a codo en el cuestionamiento de la veracidad del relato original de Pi y, más tarde, en el descubrimiento de la versión alternativa, la traumática historia en la que los protagonistas son seres humanos que

demuestran ser más brutales que los animales de la primera versión.

Tal como le sucede al narrador, inicialmente el lector no está seguro de cuál es la historia que debe creer. Cuando Pi se encuentra aún internado en un hospital de Méjico inmediatamente después del rescate, dos agentes de la compañía aseguradora del barco someten a Pi a un cuidadoso interrogatorio en un intento de reconstruir la secuencia de eventos que llevaron al naufragio del *Tsimtsum*. De la misma manera en que lo hace con el narrador cuando éste le pregunta abiertamente acerca de la ‘verdadera’ historia, Pi no da respuesta certera; en cambio, los invita a elegir la historia que más les guste:

—Les he contado dos historias que dan cuenta de los doscientos veintisiete días transcurridos.

—Efectivamente.

—Ninguna de ellas explican por qué se hundió el *Tsimtsum*.

—Así es.

—Ninguna de las historias cuentan hechos que afecten a su informe.

—Correcto.

—No pueden demostrar cuál de las dos es la verdadera. Tendrán que confiar en mi palabra.

—Supongo que sí.

—En ambas historias, el buque se hunde, mi familia entera muere y yo sufro.

—Sí, es cierto.

—Así que díganme, ya que los hechos no van a afectar a su informe y, de cualquier forma, no pueden demostrar cuál de ellas es verdad, ¿cuál de las dos histo-

rias les ha gustado más? ¿Cuál les parece la historia preferible, la historia con animales o la historia sin animales?

SR. OKAMOTO: Es una pregunta interesante...

SR. CHIBA: La historia con animales.

SR. OKAMOTO: *Sí*. La historia con animales es la historia preferible.

PI PATEL: Gracias. Y así va con Dios.

(cap. 99, p. 323)

Algo parecido le sucede al lector, quien debe realizar su propia elección, enfatizando así la naturaleza autorreflexiva de la novela. Sin embargo, Yann Martel nunca pierde el control de la narrativa, ya que las estrategias textuales que utiliza, tales como la estructura del relato enmarcado, la inclusión de un narrador-mediador con quien el lector se identifica y el uso de alegoría para relatar la experiencia traumática, le permiten ‘tomar al lector de la mano’ y conducirlo hacia la versión de la historia que él mismo ha elegido.

La historia con animales resulta mucho más prominente que la historia con humanos, tanto en la novela como en su adaptación cinematográfica. En la novela, la historia con animales ocupa la mayor parte del espacio narrativo, desde el capítulo 37 hasta el 98, y Pi brinda innumerables detalles a lo largo de su relato; por otra parte, la historia que trata solo de seres humanos aparece solo al final de la novela y ocupa una pequeña sección de un capítulo. De la misma manera, la historia con animales ocupa la mayor parte de la versión cinematográfica, pero además, en el caso de la película, la preferencia se vuelve aún más evidente: la historia con animales se muestra en la pantalla, mientras que no existen imágenes de

la historia con humanos; el espectador solamente escucha esta versión cuando Pi se la cuenta al narrador. En la película, lo indecible se transforma en inmostrable. Así, de la misma manera en que Pi y Martel ya han elegido su historia, los lectores/espectadores tendemos a preferir la historia con animales más allá de su veracidad porque el trauma de Pi se transforma en nuestro trauma y, por lo tanto, preferimos alegorizar antes que enfrentar la incómoda verdad de que los humanos podemos comportarnos de maneras más sanguinarias que el más sanguinario de los animales.

Consideraciones finales

El concepto de transculturación es, cuando menos, elusivo y difícil de definir. Sin embargo, a partir de la exploración de textos como *La vida de Pi*, resulta posible abordarlo e intentar observar el fenómeno en su extensión. La relación entre trauma y transculturación, tal como se observa en *La vida de Pi*, nos invita también a repensar el rol de las experiencias traumáticas en nuestras vidas, a mirarlas como oportunidades de aprendizaje que pueden, si se aprovechan, conducirnos a un nuevo plano de realización personal.

La literatura nos presenta siempre, en nuestro rol de lectores, el desafío de explorarnos y redescubrirnos como seres humanos. En este caso en particular, en el que el autor favorece la identificación del lector con el personaje principal, podemos prácticamente subirnos al bote con Pi y com-

partir sus experiencias de manera tan cercana que, si lo deseamos, podemos también nosotros mismos reconocernos como sujetos transculturales. Si lo hacemos, habremos recorrido un largo camino a partir de una grata experiencia de lectura.

Referencias

- Adorno, T. (1997): *Can One Live After Auschwitz? A Philosophical Reader*. Trans. Livingstone R. et.al. (2003). Stanford: Stanford University Press.
- Balaev, M. (ed.) (2014): *Contemporary Approaches in Literary Trauma Theory*. Reino Unido: Palgrave Macmillan.
- Botz-Bornstein, T. (2015): *Transcultural Architecture: The Limits and Opportunities of Critical Regionalism*. Nueva York: Routledge.
- Epstein, M. (2009): *The Transformative Humanities: A Manifesto*. Londres: Bloomsbury.
- García Ruiz, J. y Figueroa, F. (2007): "Cultura, interculturalidad, transculturalidad: elementos de y para un debate". En: *Antropol. Sociol.* No. 9, Enero - Diciembre 2007.
- Levi-Strauss, C. (1977): *Antropología estructural*. Buenos Aires: Eudeba.
- Mansouri, F. y Ebanda de B'éri, B. (ed.) (2014): *Global Perspectives on the Politics of Multiculturalism in the 21st Century. A case study analysis*. Nueva York: Routledge.
- Marshall, R. (2013): "Oscar Effects: How Life of Pi Caught a Digital Tiger by the Tail". Disponible en: <<http://www.digitaltrends.com/gaming/oscar-effects-how-life-of-pi-caught-a-digital-tiger-by-the-tail/#ixzz45vSv7MeK>>. [Último acceso: 19-05-16].
- Martel, Y. (2003): *La vida de Pi*. Madrid: Ediciones Destino.
- Ortiz, F. (2002): *Contrapunteo cubano del tabaco y del azúcar*. Madrid: Cátedra.

Paula D'Alessandro es Profesora en Idioma Inglés graduada del IES en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández". Es Licenciada en Inglés por la Universidad Nacional del Litoral y posee un Diploma Superior en Educación, Imágenes y Medios de FLACSO. Ha dictado cursos de Literatura en inglés en ESSARP durante 10 años. Actualmente se desempeña como profesora titular de Literatura Inglesa II en el IES en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández" y como Coordinadora de Lengua y Literatura Inglesa en el Colegio Santa María de Pilar.

Políticas de opacidad intercultural: intervención textual en *Wide Sargasso Sea* (1966) de Jean Rhys

Cynthia Francica

Universidad Adolfo Ibáñez, Chile

cynthiafrancica@gmail.com

En su obra fundacional *Textual Intervention* (*Intervención Textual*), el pedagogo Rob Pope sugiere que, en el campo de la enseñanza de lenguaje y literatura, cualquier texto puede ser comprendido en mayor profundidad al ser sometido a lo que él denomina “intervenciones textuales”. Pope define dichas intervenciones textuales como estrategias de transformación y manipulación del texto a trabajar, mediante las cuales se impulsa a los estudiantes a “involucrarse en la re-escritura lúdica, aunque estructurada, de

cualquier texto con el que se encuentren” (xiv).¹ Su propuesta incluye una batería de actividades concretas a menudo incorporadas en nuestras clases tales como la producción de diversos tipos de textos alternativos, paralelos y “contra-textos” (escritos con y contra el impulso discursivo, formal y simbólico del texto inicial), así como ejercicios en paráfraseo, imitación, parodia, adaptación,

1 Todas las traducciones del inglés al español fueron realizadas por la autora de este artículo.

modificación de la perspectiva o punto de vista, hibridación y collage (xiv). Según Pope, el objetivo de estas estrategias “es perturbar y destacar las diferencias constitutivas de los textos mediante la intervención en, por ejemplo, los roles de género o de raza representados, las posturas de los personajes o el contexto, los diálogos, etc.” (186).

En vistas de la extendida popularidad de estas estrategias de intercambio y mediación intercultural en nuestros ámbitos de enseñanza de lengua y literatura extranjera, cabe preguntarse acerca de las consecuencias simbólicas y políticas de la implementación de la propuesta metodológica de Pope. En otras palabras, ¿qué tipo de trabajo cultural realizamos cuando, como profesores, ponemos en acción herramientas de enseñanza como las que propone este autor? ¿Cuáles son las limitaciones, los peligros y los potenciales puntos ciegos de estas prácticas pedagógicas entre cuyos objetivos implícitos se encuentran, justamente, la comunicación y el entendimiento intercultural? Mediante la consideración del caso de la literatura postcolonial y, en particular, de la novela *Wide Sargasso Sea* de Jean Rhys, propongo que, para evitar atentar contra el sentido simbólico y político de textos que negocian traumas colectivos y violencias comunes, resulta fundamental complementar el tipo de herramientas pedagógicas que postula Pope con el entrenamiento de los estudiantes en una serie de estrategias analíticas y teóricas así como también con un sentido agudo de la especificidad histórica y contextual de las obras a trabajar. En primer lugar, tomando como punto de partida la teoría postcolonial de Edouard Glissant, realizaré un análisis de *Wide Sargasso Sea* sustentado en una lectura de la novela en tanto negociación de un pasado traumático mediante el despliegue de la ‘opacidad’ textual y simbólica

como estrategia de resistencia cultural. La lectura de textos literarios en otras lenguas constituye una de las prácticas de mediación intercultural más frecuentes en el ámbito de nuestras clases. En base a mi análisis de la novela de Rhys, me interesa proponer que las estrategias de interpretación mediante las que acercamos a los estudiantes a los textos postcoloniales son fundamentales. En este sentido, *Wide Sargasso Sea* puede leerse como una reflexión acerca de la productividad de la ‘opacidad’ no sólo como un modo privilegiado de representación de ciertos personajes y eventos de la novela sino también como una estrategia de lectura. A continuación, evaluaré críticamente la viabilidad de la estrategia pedagógica de ‘intervención textual’ de Rob Pope en relación a textos postcoloniales como *Wide Sargasso Sea*.

La opacidad como política en *Wide Sargasso Sea* (1966) de Jean Rhys

Wide Sargasso Sea (1966), novela de la escritora británica nacida en Dominica Jean Rhys, fue escrita como una precuela de *Jane Eyre*, la novela decimonónica de Charlotte Bronte. En este sentido, mi selección de este texto particular para el presente análisis se asienta en el hecho de que la novela misma puede ser interpretada como una “intervención textual” en relación a los eventos narrados en *Jane Eyre* (un tipo de intervención textual que, como plantearé a continuación, rechaza la posibilidad de una identificación y un conocimiento absoluto de los personajes y eventos retratados para reflexionar, más bien, acerca de la imposibilidad de aprehender por completo la historia relatada). La obra de Rhys rescata el contexto del matrimonio entre el señor Rochester y Antoinette Cosway (personaje basado en Bertha Mason, la “loca del ático” de la novela original),

una mujer blanca caribeña que es trasladada por su marido a Inglaterra. La novela relata la historia de Antoinette, partiendo de su infancia en Jamaica hasta la quema de Coulibri, la plantación en la que vivía con su madre y el señor Mason, a manos de los antiguos esclavos e incluyendo su paso por un convento y su posterior casamiento con Edward Rochester, el hijo más joven de una acaudalada familia inglesa que viaja al Caribe buscando independencia económica, ya que la fortuna de su padre sería heredada por su hermano mayor. Capitalizando la perspectiva de Antoinette, hija de antiguos dueños de esclavos en Dominica, el texto de Rhys constituye una valiosa reflexión sobre la desigualdad racial, étnica y de género así como también sobre las tensiones y obstáculos de la asimilación y la migración entre Inglaterra y sus colonias en ese momento histórico. Me interesa sugerir que la opacidad o ilegibilidad se despliega en la novela de múltiples maneras: por un lado, el paisaje caribeño más que como espacio a conquistar se presenta como opaco en el texto y, por otro, tanto los antiguos esclavos como Antoinette habilitan la opacidad como estrategia de resistencia simbólica y cultural.

Edouard Glissant define la noción de “opacidad” como la “irreducible densidad del ‘otro’” (*Caribbean Discourse* 133), sugiriendo la imposibilidad de entender o conocer por completo a aquellos individuos de los que nos distancian agudas diferencias culturales. El concepto de opacidad se encuentra, así, íntimamente relacionado con la violencia inherente a la mirada del colonizador sobre el subalterno en tanto ésta constituye una estrategia de apropiación o asimilación de la diferencia del otro. Los discursos occidentales dominantes se sostendrían sobre la premisa ilusoria de la transparencia y la reducción de la diferencia:

“para entenderte y por tanto aceptarte, debo reducir tu densidad a una escala tal de medición conceptual que habilite una base para que yo pueda realizar comparaciones e incluso juicios” (*Poetics of Relation* 204). La opacidad representa, según Glissant, una vía de resistencia ante esa reducción simbólica, operando como un imperativo ético de “lucha contra la transparencia”, una transparencia que posibilita la imposición de sentidos occidentales en el contexto del Caribe (Britton 19). Me interesa sugerir aquí que, mediante el despliegue de la opacidad como estrategia narrativa, la novela de Rhys reconstruye patrones de recuerdo y olvido que responden no solamente a procesos de memoria comunal sino también a historias traumáticas compartidas.² Los silencios y huecos que plagan el texto representan un aspecto fundamental de esas historias y constituyen, de este modo, un terreno de contestación política.

En la novela tanto el paisaje caribeño como la comunidad negra y, en particular, Antoinette Cosway obcecadamente le niegan a Edward Rochester acceso a ciertos significados y prácticas culturales mediante el despliegue de diversas estrategias de opacidad. Los personajes del texto parecen establecer mecanismos narrativos de resistencia frente a la violencia epistémica que Rochester ejerce al leerlos a través del lente de su sistema conceptual Occidental. Rochester percibe

2 Graham Huggan analiza la manera en que las novelas y otras formas de ficción literaria poscolonial funcionan como depósitos de la memoria cultural y de formas específicas de experimentar el mundo. Los escritores que analiza, Peter Carey y Robert Drewe, “llaman la atención sobre las historias alternativas inscritas en el cuerpo colonial salvaje, a través de las cuales el desafortunado pasado de la nación puede ser transformado creativamente y su presente reevaluado críticamente” (133).

esa resistencia e imagina la cultura caribeña que se cierra ante sus ojos como una flor poseedora de un secreto misterioso. El bosque de Granbois, adyacente a la propiedad de Antoinette donde Rochester y Antoinette pasan su luna de miel, emerge como un potente símbolo de opacidad en la novela, un espacio mágico que contiene en su interior el secreto caribeño que Edward no logra aprehender. En esta línea, según Britton “[la opacidad] toma a veces la forma de un simple ocultamiento: esconderse del Otro opresor...una imagen para ello es el bosque al que los esclavos escaparon y donde vivían las comunidades de descendientes de esclavos, y que constituyó el primer obstáculo que el esclavo opuso a la transparencia del colono” (21). En *Wide Sargasso Sea*, el bosque se asocia tanto con la práctica del culto obeah³ como con la sexualidad femenina, los que constituyen a su vez universos femeninos que permanecen ocultos e ilegibles para los ojos europeos.

Durante su estadía en Granbois, más de una vez Rochester se interna en el bosque buscando refugio de su matrimonio y en una oportunidad se encuentra con un sitio dedicado a la práctica de obeah. Allí se topa con una niña y un camino misterioso cuya existencia Baptiste, uno de los sirvientes de Granbois, niega enfáticamente (66). Rochester percibe el peligro latente contenido en este espacio ilegible e inabarcable, un espacio en constante evolución cuyo crecimiento acelerado y siempre en exceso resiste todo esfuerzo de mantener el orden:

Había llegado al bosque y es imposible no reconocer el bosque. Es hostil. El camino estaba cubierto de

3 El obeah es una práctica religiosa desarrollada por los esclavos caribeños que involucra magia y hechizos místicos y que era a menudo dirigida contra los dueños de las plantaciones esclavistas.

vegetación, pero era posible seguirlo [...] Conducía a un gran espacio despejado. Aquí se encontraban las ruinas de una casa de piedra y alrededor de las ruinas se levantaban árboles que habían crecido hasta una altura increíble. Estaba perdido y sentía temor entre estos árboles enemigos, tan seguro del peligro que cuando oí pasos y un grito no respondí (65-6).

A la vez, Granbois es leída en términos edénicos por el joven inglés, quien percibe en ella “una frescura embriagadora, como si todo esto nunca hubiera sido respirado antes” (44). Rochester se muestra superado por la abundancia del paisaje, sus colores brillantes y olores pungentes: “todo es demasiado...Demasiado azul, demasiado púrpura, demasiado verde. Las flores demasiado rojas, las montañas demasiado altas, las colinas demasiado cerca” (42). En este sentido, el bosque caribeño permanece ilegible a sus ojos de una manera interesante: la opacidad se construye no sólo a partir del ocultamiento sino también del mostrar o revelar en exceso.

La inhabilidad de Rochester de procesar el rico paisaje caribeño, que sobrecarga sus sentidos, encuentra un paralelo en su incapacidad de comprender a su esposa Antoinette. Rochester reflexiona sobre la densidad del paisaje comparándola con las expresiones emocionales de Antoinette y Baptiste, que él percibe de igual forma como excesivas en relación a lo que considera apropiado: “si estas montañas me desafían, o el rostro de Baptiste, o los ojos de Antoinette, están equivocados, son melodramáticos, irreales” (64). En este sentido, el paralelismo trazado por Rochester entre el paisaje y la identidad caribeña femenina/feminizada de Antoinette y Baptiste se asienta en su mirada occidentalizante, que marca el espacio natural local en clave de género adjetivando, por ejemplo, la lluvia tropical como “caprichosa” (56). Estos para-

lelismos simbólicos resultan políticamente estratégicos: en tanto paradigma de la figura del colonizador europeo, Rochester se propone conquistar el territorio y los cuerpos locales feminizados, poseyéndolos y minándolos de forma tal que ya no les queden secretos u opacidades por resguardar.⁴ Mediante la violencia epistémica de su mirada, Rochester intenta así iluminar forzosamente aquellos aspectos ocultos que la tierra y la cultura nativa preservan para sí.

Sin embargo, y en tanto estrategia de resistencia ante esa violencia, la opacidad funciona como una vía de exclusión y expulsión por parte de ciertos personajes. En primer lugar, en el caso de la comunidad negra de Jamaica la opacidad se presenta a menudo, y sutilmente, mediante la estrategia de la risa irónica como forma de negación de la presencia y relevancia de los personajes europeos y creole blancos. Una instancia de ello son las interacciones entre Hilda y Amelie, dos sirvientes de Granbois, y Rochester. En un punto en la novela, Hilda le entrega a Rochester una carta de Daniel Cosway, uno de los supuestos hijos ilegítimos del padre de Antoinette, el señor Cosway. La carta acusa a Antoinette de ser infiel, mentirosa y de encontrarse mentalmente enferma. Cuando Rochester le pide a Hilda que traiga a Amelie para preguntarle sobre Daniel Cosway, “[Hilda pone] su mano sobre su boca como para ahogar su risa” (75). Inmediatamente después de este episodio, Rochester le pregunta a Amelie acerca de su conexión con Daniel, y, aunque admite que lo conoce y puede dar fe de él, finge no tener información sobre el contenido de la carta. Durante este intercambio, Rochester nota que “en

4 Refiriéndose al exuberante paisaje natural, Rochester reflexiona: “lo que veo no es nada – quiero lo que esconde” (54).

cualquier momento su sonrisa se convertiría en una risa fuerte”, y, para evitar esto, continúa interrogándola (76). La necesidad de Rochester de mantener el hilo de la comunicación verbal con Amelie da cuenta de su percepción de esa risa como ilegible, una amenaza a la misma dinámica de flujo conversacional entre ellos. En este caso, la risa inscribe un silencio opaco en medio de la comunicación verbal, convirtiéndose en una fuerza disruptiva que, mediante la exclusión del ‘otro’, opera contra cualquier intento de intercambio exitoso. La risa, entonces, puede leerse no sólo como una herramienta para preservar el derecho de la comunidad negra a la opacidad, sino también como un medio aparentemente inocuo y no reprochable de perpetrar violencia psíquica en los personajes blancos y europeos. Así, la risa estratégica de los antiguos esclavos se convierte en un significante de resistencia, ya que excluye a los personajes blancos y europeos al tiempo que crea una halo de opacidad y silencio metafórico en torno a la comunidad negra.

A la vez, la risa opaca de los antiguos esclavos funciona no sólo para reafirmar su pertenencia a una comunidad sobre la base del entendimiento común y los códigos comunicacionales compartidos sino también para reclamar su derecho a la tierra. La quema de la casa de Anette (la madre de Antoinette) en Coulibri por parte de los antiguos esclavos epitomiza el reclamo territorial de estos últimos al tiempo que materializa el borramiento simbólico de la historia y la memoria familiar. En la escena en que la comunidad negra quema la casa de Antoinette en Coulibri se resalta la risa de los antiguos esclavos como un elemento que impulsa la violenta acción en tanto código común de pertenencia. Durante el incidente, la identidad de la comunidad negra se define por oposición a

aquellos a quienes su risa excluye, es decir, Antoinette y su familia: “‘Annette’, dijo tía Cora. ‘Se están riendo de ti, no permitas que se rían de ti’”. Inmediatamente a continuación de esta escena, mientras recuerda la agresión de la multitud Antoinette reflexiona: “debe haber habido mucha gente de la bahía, pero no reconocí a nadie. Todos lucían iguales, era la misma cara repetida una y otra vez” (22). Los antiguos esclavos se vuelven, así, ilegibles para ella. Su identidad compartida y la atmósfera de impenetrable opacidad que los rodea difuminan su individualidad, presentándolos como indistinguibles unos de otros. Se han convertido en un grupo cohesivo que no puede ser decodificado ni penetrado por la mirada de los europeos o los creoles blancos.

Así, la casa como artefacto de memoria y espacio donde las economías de género, raza y clase se reproducen diariamente ocupa un lugar simbólico en la novela: su destrucción cristaliza el rechazo de una historia común de violencia y opresión que involucra tanto a los esclavos como a sus señores. La opacidad de la comunidad negra se establece como resistencia a los esfuerzos de los personajes europeos (Rochester y Mason, el esposo inglés de la madre de Antoinette) de comprenderlos, anticipando así la amenaza que esa opacidad plantea para la permanencia de estos últimos en la isla. Generadora de una red de significados vedada tanto para el colonizador europeo como para los creoles blancos, la opacidad de la comunidad negra se vuelve una fuerza de expulsión física y simbólica.

En el caso particular de Antoinette, mujer creole blanca, la opacidad opera a la vez como una estrategia de resistencia frente a la violencia de Rochester. En Antoinette, la opacidad se despliega no sólo mediante su emocionalidad excesiva y sus acciones, que resultan a menudo ilegibles

para su esposo, sino también porque ella se muestra impermeable a su influencia, desafiando su posicionalidad de género. En esta línea, poco después del casamiento Rochester concluye: “si era una niña, no era una niña estúpida, sino una niña obstinada...Nada de lo que yo le decía la influía en lo absoluto” (58). La inhabilidad de Rochester de aprehender aquellas dimensiones de la cultura caribeña que se resisten a su escrutinio y dominación redundan en su decisión de poseer a su esposa, cuyo cuerpo se construye justamente como depositario del misterio caribeño.

En este sentido, me interesa sugerir que Antoinette condensa un modo de opacidad que, volviéndose propositivamente ilegible desde la posicionalidad Occidental de Rochester, culmina en su locura. Evocando simbólicamente la noción de ‘apropiación’ de Glissant, Rochester encierra a su esposa dentro de los confines de su hogar en Inglaterra y ejerce así un dominio absoluto sobre ella. Antoinette, por su parte, al volverse ella misma el secreto vergonzoso de su marido, se convierte en el símbolo viviente de aquel secreto cultural que Rochester había sido incapaz de comprender. La necesidad imperiosa de Rochester de “destruir” a Antoinette (110), que parece derivarse de su incapacidad de respetar su especificidad y diferencia, puede leerse como resultado de la violencia epistémica que, según Glissant, los europeos han ejercido históricamente sobre los sujetos caribeños a través de la ilusión de la transparencia. De esta forma, ante sus intentos fracasados de dominar a Antoinette, la violencia de Rochester hacia su esposa se convierte en odio y repulsión a punto tal que hacia el final de la novela éste expresa sus deseos de obliterar por completo su subjetividad:

Pienso en mi venganza...No pude tocarla. Excepto del modo en que el huracán tocará ese árbol y lo rompe-

rá. ¿Dices que lo hice? No, ese fue el juego feroz del amor. Ahora lo haré. Ella no volverá a reírse al sol. No se vestirá ni sonreirá ante ese maldito espejo...no tendrá amantes, porque yo no la quiero y no verá a ningún otro (106-7).

En su afán de venganza, Rochester encierra a Antoinette en el ático de su mansión en Inglaterra, donde será olvidada a medida que se convierte poco a poco en “no más que un recuerdo a evitar, a encerrar, y como todos los recuerdos se vuelve una leyenda. O una mentira...” (112).

De esta manera Antoinette, un misterio reprimido e indescifrable, permanece invisibilizada tanto física como simbólicamente: el precio que paga por su irreconciliable e ilegible diferencia no es otro que la pérdida de su propia subjetividad. Incapaz de conocer, comprender o simplemente respetar su opacidad, Edward confina a su esposa al ático de su mansión inglesa, posicionándola literal y metafóricamente por encima de él, más allá de su comprensión. Al mismo tiempo, a través de este gesto, Rochester aísla a Antoinette de la dimensión de producción de sentido de modo tal que su opacidad, junto con el punto ciego epistemológico que ella representa en sus ojos, se mantienen contenidos y bajo control dentro de los muros de su prisión. Sin embargo, Antoinette accede a medios alternativos de producción de significado: el fuego es uno de ellos. Hacia el final del texto, el tropo de la casa en llamas que emerge por primera vez en el Caribe se actualiza cuando Antoinette incendia la mansión inglesa de Rochester. Evocando el gesto de los antiguos esclavos, cuya identidad había sido borrada y negada por los amos de Coulibri, hacia el final de la novela Antoinette materializa, mediante sus acciones sobre la casa, la negación de sí misma a la que Rochester la había sometido. Su destrucción

se lleva a cabo a través del fuego y el humo, el humo que todo lo envuelve y torna imposible la visión, el humo como un signo de opacidad.

En conclusión, los personajes de *Wide Sargasso Sea* activan su propia opacidad a través de una variedad de estrategias que comunican a la vez que ocultan significados como forma de resistencia frente a una variedad de miradas dominantes de raza, etnia y género. En tanto desarticula y desmonta la ilusión de un ‘otro’ simple y transparente, la opacidad se convierte en una estrategia de expulsión simbólica y física en el texto. En una interesante inversión de la dependencia del maestro en la vigilancia del esclavo como vía para afirmar su poder (Britton 21), la mirada impenetrable del ‘otro’, redirigida ahora hacia los criollos blancos y los europeos, es percibida como amenazadora y asfixiante en el texto. Mediante el uso estratégico del cuerpo femenino y el entorno físico para inscribir la opacidad, los personajes nativos producen puntos ciegos epistemológicos, es decir, áreas de producción de significado que permanecen invisibles o indescifrables ante la mirada dominante. La novela permanece fiel, así, a la lucha contra la transparencia que Glissant defiende.

Estrategias de ‘intervención textual’ en la literatura postcolonial

¿Cómo funcionaría entonces, frente a un texto conceptual e históricamente complejo como *Wide Sargasso Sea*, la metodología de intervención textual propuesta por Rob Pope? Si bien Pope, siguiendo a Georg Lukács, reconoce la necesidad de “intentar captar los textos y sus historias ‘como un todo’, en sus propios términos y en su propio contexto” (189), admite a la vez que “usualmente... como sugiere la palabra ‘técnica’, [la intervención textual constituyere] una práctica localizada, acce-

soria... [que podría definirse] más como graffiti oportunista que como crítica radical” (186). Pope nos insta a “intentar iluminar (o ver a través de) los ‘agujeros’ textuales e históricos, explorándolos mediante preguntas incómodas e incluso anacrónicas” (189). Sin embargo, el peligro latente en este enfoque es la simplificación de la tarea textual y conceptual a realizar, en particular cuando ésta se aboca a iluminar y abarcar textos que, como *Wide Sargasso Sea*, se centran en historias traumáticas en las que los silencios, los ‘agujeros’, o lagunas, y la opacidad funcionan, justamente, como una forma de resistencia política y preservación cultural. Por otra parte, si se plantean preguntas incómodas y anacrónicas, deberían ser articuladas con sumo cuidado para evitar que resulten en la descentralización y desarraigo de las historias y conflictos locales y se invisibilicen las relaciones de poder implícitas en estas operaciones.

El riesgo de realizar este tipo de operación conceptual en la clase resuena con la proliferación de ciertos procesos sociales contemporáneos abocados a la mercantilización y a la reducción de las diferencias culturales, por medio de los cuales “cualquier diferencia que el Otro encarna es erradicada, mediante el intercambio, por un consumismo caníbal que no sólo desplaza al Otro sino que también niega la significación de la historia de ese Otro a través de un proceso de descontextualización” (Fusco 31).⁵ Así, la escritora Coco Fusco

5 Fusco reflexiona, por ejemplo, acerca de cómo “el rap practicado por los jóvenes blancos, la medicina a base de hierbas, la perforación de la nariz y la moda global asentada en estéticas marginales, todos gestos de la apropiación cultural y desplazamiento identitario, son algunos de los marcadores más recientes de la Europa del Norte como rebelde. Nadie quería considerar cómo los grupos contraculturales europeos que intentaban redefinir, trans-

expresa su preocupación ante la prevalencia de lo que considera como una de las principales operaciones de poder contemporáneas: la reducción de la diferencia del otro a partir de los intercambios interculturales que rigen nuestro mundo global y que, demasiado a menudo, resultan en la invisibilización de la historia y contextos específicos en los que se enmarcan los grupos marginales. En su análisis de la apropiación cultural, Fusco reflexiona sobre cómo

La apropiación cultural es a la vez un acto político, una operación formal y un juego lingüístico. Se trata de *apropiarse de o tomar* algo, o a menudo alguien, y rara vez se constituye como un gesto aislado. Considerado desde una perspectiva semiótica, este acto puede ser interpretado como ilustrativo de la arbitrariedad de las relaciones entre identidades y cuerpos, o entre significantes y sus referentes. Sin embargo, en el contexto de la historia de las relaciones entre los diferentes sectores de la sociedad en las Américas, ese acto de toma o posesión se encuentra marcado por un legado de violencia y de adaptación forzada a órdenes simbólicos impuestos ... Si bien es cierto que ninguna cultura es fija e inmutable y que los intercambios entre culturas han tenido lugar a lo largo de la historia, invisibilizar los desequilibrios históricos y su influencia es *la* evasión estratégica que permite a los grupos e individuos empoderados sostener y naturalizar su privilegio (71).

Frente a estas dinámicas de poder, es posible leer la opacidad en la ficción postcolonial no sólo como rastro de traumas y violencias colectivas sino también como una estrategia de superviven-

formar y expandir las sociedades contemporáneas dependían de nociones reificadas de la diferencia para delimitar su transgresión”. (66)

cia cultural. Al aferrarse obstinadamente a espacios de indeterminación y a relaciones comunitarias opacas, *Wide Sargasso Sea* insiste en la irreductibilidad a cualquier sistema externo de significación de la complejidad de las culturas e individuos que (re)presenta. En este sentido, la opacidad parece emerger en la novela como una estrategia de resistencia frente al dominio y la consecuente apropiación cultural potencialmente ejercidos no sólo por Rochester y los personajes creole sino también por cada uno de nosotros como lectores.

Me gustaría plantear aquí la pregunta acerca de si una operación similar a la que describe Fusco tiene lugar en el contexto de la enseñanza de lenguas y literaturas extranjeras cuando intervenimos textos que provienen de otras culturas. En su discusión de la estrategia pedagógica de intervención textual, Pope afirma que “el método ha sido planteado de tal manera que resulta aplicable a cualquier texto” (4). De hecho, las actividades que propone intervienen un amplio espectro de géneros textuales y enunciados, desde poesía y conversaciones hasta proposiciones filosóficas y advertencias sanitarias gubernamentales. Este aplanamiento de las diferencias entre diferentes tipos de textos, sin embargo, corre el riesgo de neutralizar no sólo relevantes distinciones de género sino también los contextos históricos específicos de los cuales emergen y a los que refieren estos textos y, por tanto, su intervención política y cultural. Si bien estas reflexiones podrían resultar relativamente más accesibles a los estudiantes de lengua y literatura en el caso de textos producidos en su propia cultura, los textos postcoloniales provenientes de contextos disímiles constituyen un caso diferente ya que presentan historias de luchas sociales y políticas locales. A menos que una reflexión sostenida, responsable y teórica-

mente informada tenga lugar antes, durante y después de la intervención textual de estas obras, nos arriesgamos a invisibilizar y, por tanto, neutralizar su importante posicionamiento político y cultural en el contexto de historias comunes de trauma y violencia.

A modo de conclusión

En el caso de *Wide Sargasso Sea*, hemos explorado una lectura posible de la opacidad como una herramienta política y textual que contribuye a la construcción de identidades comunitarias a través de complejas identificaciones de raza, etnia y género. En este escenario en el que el propio texto parece reafirmar, en términos de Britton, su “derecho a la opacidad”, intervenirlo con objeto de ‘llenar’ esos espacios opacos con intenciones, sentimientos y discursos individuales, puede convertirse fácilmente en un acto político que, pasando a menudo desapercibido, alienta a los estudiantes a proyectar significados personales en espacios de indeterminación cuya función política podría leerse precisamente como la resistencia a los mecanismos epistemológicos de identificación y comprensión absoluta. Más que plantear que no deberíamos imaginar y recrear los posibles significados y experiencias que esas opacidades encarnan, me interesa proponer que las actividades de intervención textual tales como el intercambio y juego de roles o ‘llenar los vacíos’ del texto (modificar la introducción y el desenlace, idear preludios, interludios e intervenciones narrativas) deben asentarse en una práctica de lectura ‘opaca’ capaz de cultivar una reflexión sostenida y plena conciencia acerca de nuestras limitaciones interpretativas. Los estudiantes avanzados de lengua y literatura de nivel secundario y universitario pueden potencialmente adquirir dicha conciencia

siempre que el objetivo final de sus intervenciones textuales sea, más que la realización de simples ejercicios de lenguaje o comunicación, comprender el texto original mediante el análisis cuidadoso de las obras en relación con sus condiciones de producción y recepción y las historias y luchas específicas que negocian, así como de las implicaciones políticas de sus espacios de indeterminación. En este sentido, luego de analizar con detenimiento el contexto social e histórico del que surge la obra, una actividad posible a realizar con los estudiantes sería justamente indagar de manera crítica cuáles son los supuestos y las potenciales consecuencias simbólicas, éticas y políticas de actos de intervención textual específicos, tal como las preguntas que le hacemos a la obra o la proyección de nuestras propias interpretaciones y sentidos sobre los espacios indeterminados del texto. Un interrogante posible a resolver en el contexto de la clase sería qué tipo de intervención textual (ya sea dentro de las opciones planteadas por Pope u otras que propongan los alumnos) sería más apropiada para la obra a trabajar y por qué. Una opción sería prologar esta actividad planteando una discusión en torno al impulso político y reivindicatorio del gesto de intervención textual que realiza la propia Jean Rhys sobre la novela de Bronte. De esta forma, contribuiremos a fomentar una comprensión más profunda no sólo de la novela en sí sino también de las propias prácticas de lectura y escritura de nuestros estudiantes.

Creo que es fundamental reflexionar sobre los modelos de intercambio intercultural que estamos adoptando y poniendo en práctica en el aula y sobre la importancia de analizar críticamente tanto esos intercambios como los desequilibrios de poder que los sostienen. Si bien resulta innegable que, como los estudiosos de las prácticas de recepción

literaria han demostrado, los textos habilitan diversas y a menudo originales vías interpretativas, resulta igualmente claro que las nociones actuales de agencia y libertad interpretativa suelen asentarse en la invisibilización de las relaciones de poder y jerarquías de raza, clase, género y socio-económicas que contribuyen a darles forma. En el panorama global actual, el énfasis casi exclusivo en la agencia y libertad individual y en la inestabilidad de los significados cuando se trata de acceder a culturas diversas o a la lectura o 'intervención' de sus textos parecería operar bajo un estatuto de verdad que oscurece el hecho de que los procesos de democratización no son tan amplios como querríamos, que vivimos en un mundo cada vez más polarizado y que las relaciones de poder continúan impactando (quizás hoy más que nunca) los intercambios culturales. Es por este motivo que, si bien es importante reconocer el valor pedagógico del enfoque de Pope para la enseñanza del lenguaje y la literatura, sostengo que algunos textos literarios soportan ciertos tipos de intervenciones textuales mejor que otros. A la vez, propongo que la ficción poscolonial en particular requiere formas de intervención textual profundamente reflexivas que involucren una conciencia crítica y política de la especificidad del trabajo cultural que estas narrativas llevan a cabo. En este sentido, las actividades de intervención textual en clase deberían complementarse con un ejercicio agudo de localización y contextualización histórica.

Como nos recuerda Claire Kramsch, la enseñanza de idiomas y literaturas extranjeras implica la inmersión en culturas y contextos disímiles. Me gustaría hacer eco de su llamado al "aprendizaje sistemático de la diferencia" en las aulas de lengua y en la educación multicultural" (235) que nos permita leer verdaderamente desde "un tercer

lugar [...] que crece en los intersticios entre las culturas en las que el estudiante creció y las nuevas culturas en las que él o ella se está adentrando" (236). Con el fin de crear y acceder a ese 'tercer lugar' necesitamos volvernos profundamente conscientes de nuestras diferencias mutuas e irreductibles, los silencios y opacidades de la historia de la cultura que estamos conociendo así como de nuestra propia posicionalidad. Es justamente a partir de esa conciencia y ese respeto por la diferencia que podremos crear puntos de encuentro y un 'tercer espacio' para compartir.

Frente a la violencia implícita en la noción misma de 'intervención' textual y en las prácticas de descontextualización y borramiento de la diferencia que a menudo conlleva, me gustaría retomar el concepto de 'conversación cosmopolita' de Anthony Appiah como un modelo posible para la metodología de la enseñanza del idioma y la literatura extranjera.⁶ Más que de tomar y modificar los significados producidos por culturas subalternas para nuestros propios fines, se trataría de favorecer una política de análisis y escucha que conciba los intercambios culturales como conversaciones. Como sugiere Appiah, las conversaciones nos dan la invaluable oportunidad de aprender de, y acerca de los demás, y nosotros mismos, al tiempo que nos vuelven conscientes de nuestras diferencias y de los límites de nuestro entendimiento. Me gustaría finalizar realizando un llamado a la creación de modelos pedagógicos de intercambio intercultural que, nutriéndose de una crítica constante de nuestra posicionalidad y de las relaciones de poder implícitas en nuestras

prácticas, en lugar de neutralizar las diferencias, las celebren.

Referencias

- Appiah, A. K. (2006): *Cosmopolitanism: Ethics in a World of Strangers*. Nueva York: Norton.
- Britton, C. (1999): *Edouard Glissant and Postcolonial Theory*. Charlottesville: Virginia University Press.
- Fusco, C. (1995): "Who's Doing the Twist? Notes Toward a Politics of Cultural Appropriation." *English in Broken Here: Notes on Cultural Fusion in the Americas*. Nueva York: New Press.
- Glissant, E. (1997): *Poetics of Relation*. Ann Harbor: University of Michigan Press.
- Glissant, E. (1989): *Caribbean Discourse: Selected Essays*. Charlottesville: Virginia University Press.
- Huggan, G. (2002): "Cultural Memory in Postcolonial Fiction: the Uses and Abuses of Ned Kelly". *Australian Literary Studies*, 20.3, pp. 132-45.
- Kramsch, C. (2000): *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Pope, R. (1995): *Textual Intervention: Critical and Creative Strategies for Literary Studies*. Londres: Routledge.
- Rhys, J. (1999): *Wide Sargasso Sea*. Nueva York: Norton.

6 Para una reflexión acabada acerca del cosmopolitismo y las dimensiones éticas de los intercambios interculturales, ver *Cosmopolitanism: Ethics in a World of Strangers* de Anthony Appiah.

Cynthia Francica es Doctora en Literatura Comparada (Universidad de Texas en Austin), y posee un Master en Literatura Comparada otorgado por la misma universidad. Durante su carrera ha sido becaria de Andrew W. Mellon Foundation, Social Science Research Council y la Asociación Fulbright. Su tesis doctoral, *Distant Intimacies: Queer Literature and the Visual in the U.S. and Argentina*, investiga las artes visuales y la literatura contemporáneas queer y feministas en el continente americano. Ha publicado en diversos medios, incluyendo *e-misférica*, *Alter/nativas: Latin American Cultural Studies Journal* y *e3W Review of Books*, donde se desempeñó a la vez como editora. Actualmente es profesora del Departamento de Literatura de la Universidad Adolfo Ibáñez en Santiago, Chile.