

Contexto epistemológico: precisiones conceptuales

Durante los últimos años, asistimos a importantes avances en el campo del conocimiento sobre el lenguaje. El reconocimiento de su complejidad y multidimensionalidad dio lugar a la emergencia de disciplinas como la psico-, etno- y sociolingüística y el análisis del discurso, entre otras. Estas disciplinas intentaron poner en foco, cada una desde su recorte, los factores psicológicos, cognitivos, antropológicos, culturales, identitarios y sociales que intervienen en relación con el lenguaje. Asimismo, se han ido afirmando un conjunto de disciplinas con vocación práctica, paralelamente al desarrollo de tecnologías lingüísticas: lexicografía y terminología, procesamiento automático del lenguaje; de la gestión: política y planificación lingüística; de la enseñanza de Lenguas: didactología de lenguas y culturas, discurso docente en el aula, lenguajes artificiales, entre otras. En resumen, unas y otras, desde diferentes ópticas, han aportado sus saberes en pos de desentrañar las características y los alcances de los problemas del lenguaje al mismo tiempo que han permitido un abordaje de sus aspectos prácticos, todas poniendo el eje en que es el modo de relacionarse con el lenguaje lo que instaura la posibilidad de un acceso significativo a la comprensión del mundo por parte de los locutores.

En ese contexto, la presente propuesta de formación se funda en el enfoque del interaccionismo sociodiscursivo (Vygotski 1977, 1978; Bronckart, 1997, 1998, 2017). Dicho enfoque, en palabras de Bronckart (2017), proviene del interaccionismo social y permanece profundamente anclado en esa corriente de ideas. El autor señala como punto de partida de su análisis el estudio de la actividad de lenguaje, entendida en términos generales “como capacidad práctica de producción/comprensión verbal identificable en todos los humanos” (Bronckart 2017: 5). Esa actividad, siempre en estrecha interacción con los otros tipos de actividad social a las que Bronckart denomina “actividades ordinarias”, constituye una

“acción humana adquirida en los intercambios de prácticas verbales realizadas entre los agentes humanos, prácticas estas que, a la vez, elaboran las capacidades mentales y la conciencia de los mismos agentes. Es decir, la adquisición de la capacidad del lenguaje se produce en el desarrollo histórico-social” (Riestra, 2006: 17).

En tal sentido, la tesis central del interaccionismo social, que retoma los postulados de Vygotski y Leontiev, postula que la acción humana resulta de la apropiación de las propiedades de la actividad social mediatizada por el lenguaje:

“La actividad del lenguaje es a la vez el lugar y el medio de las interacciones sociales constitutivas de todo conocimiento humano; es en esta práctica que se elaboran los mundos discursivos que organizan y semiotizan las representaciones sociales del mundo; en la intertextualidad resultante de esa práctica se conservan y reproducen los conocimientos colectivos, y es en la confrontación con esa intertextualidad socio-histórica que se elaboran por apropiación e interiorización (cf. Vygotski) las representaciones de que dispone todo agente humano” (Bronckart, 1997: 337, en Riestra, 2006: 22).

En ese marco, entonces, entendemos que el lenguaje cumple un rol social primordial, no sólo en cuanto medio privilegiado de comunicación, sino también por su papel constitutivo de las

identidades de grupo y como elemento que moldea nuestra percepción de la realidad, ya que las prácticas lingüísticas son un lugar central de producción sociohistórica de sentidos, la forma predominante de significar y organizar la experiencia, siempre situada y cambiante: en síntesis, nuestro enfoque implica trabajar los vínculos de la lengua con la cultura y la sociedad. En efecto, cada cultura involucra, entre otros aspectos, una forma de percibir el mundo, y es mediante la lengua que, en gran medida, construimos y entendemos ese mundo; las prácticas lingüísticas están culturalmente conformadas y, a su vez, constituyen la cultura. Las dimensiones lingüística y cultural de la vida social se intersectan, asimismo, en los procesos de construcción de identidades.

Sin embargo, el papel del lenguaje en la interacción social, a pesar de ser fundante, no siempre es claramente percibido y mucho menos se percibe la pertinencia que tiene el mundo cultural. Es en la interacción social donde el lenguaje es acción que constituye subjetividad. Las prácticas discursivas sustentan la vida social y en ellas se expresa el mundo cultural de los interlocutores. Así, los sujetos, insertos en diversos contextos y esferas de acción, se relacionan con el mundo y con los demás por medio de actividades de cooperación y de organización, diversas y complejas que están reguladas y mediatizadas por el lenguaje, instrumento de entendimiento con propiedades designativas y comunicativas. Ahora bien, las actividades de lenguaje se realizan en el seno de las diferentes comunidades verbales sociológicamente heterogéneas y atravesadas por organizaciones diversas, complejas y jerarquizadas: las formaciones sociales (Foucault, 2002). Cada una de esas formaciones, en función de sus objetivos, intereses y motivaciones elabora formas particulares de puesta en funcionamiento del lenguaje que Foucault llama formaciones discursivas (Foucault, op.cit). Estas formaciones discursivas son los mecanismos que organizan a los signos y a los conocimientos en forma de discursos propios de los miembros de una formación social determinada. Desde esa perspectiva, las actividades de lenguaje como formas específicas de la actividad humana son dependientes de diferentes niveles de organización social, sin embargo, también se debe evidenciar que ellas poseen un carácter histórico: los individuos tienen acceso al medio por la puesta en funcionamiento de actividades mediatizadas por la lengua, ésta se presenta bajo la forma de una acumulación de textos y de signos elaborados y negociados por las generaciones precedentes. En otros términos, las producciones de lenguaje de los individuos se efectúan necesariamente en un marco de interacción con dos dimensiones: una dimensión social sincrónica y una dimensión histórica que pone de manifiesto las construcciones conceptuales y lingüísticas de los grupos sociales precedentes.

Ahora bien, dentro del campo del lenguaje, en este caso nuestro interés se centra en las lenguas extranjeras como campo dentro del cual se reconocen, en su especificidad (en cuanto objeto de enseñanza, práctica o saber comunitario, patrimonio, etc.) y en su interacción, los diversos idiomas que se abordan en el ámbito de la educación formal - el sistema educativo en sus diferentes niveles, modalidades y orientaciones - y en la educación no formal. Cabe señalar, que, desde la perspectiva sociocultural en la que nos encuadramos, nuestra mirada en este campo intenta reorientarse hacia un horizonte que va más allá de una visión formal, normativa e instrumental de las lenguas. Por el contrario, asumimos una concepción de las lenguas extranjeras desde una mirada que complementa los enfoques intercultural y plurilingüe, a los que se reconoce, en la actualidad, como rectores de la formación de los docentes en LE.

En las líneas que siguen, desagregaremos brevemente los diferentes componentes teóricos que aparecen en el nombre de la Maestría que aquí planteamos, delimitando así nuestros posicionamientos conceptuales y metodológicos.

El campo de las lenguas extranjeras involucra a aquellas lenguas que no son lenguas propias de un determinado país o estado sino que son objeto de enseñanza y aprendizaje en espacios geopolíticos diferentes de los de origen, es decir, se trata de las lenguas que se vinculan con países de referencia y con zonas geográficas determinadas (francés, con Francia y la francofonía; inglés con Inglaterra y los países de habla anglófono, Italiano con Italia y algunos países y regiones donde el italiano es lengua oficial, portugués con Portugal y Brasil y con otros países de la lusofonía, etc.) pero que se enseñan/aprenden en contextos en los que carecen de función social e institucional (no son lenguas oficiales, ni autóctonas, ni de comunicación, etc.). En general, las lenguas extranjeras tienen inserción en determinadas instancias del ámbito educativo de un país: en el caso de la Argentina, las lenguas extranjeras más representadas en el sistema educativo formal e informal son el inglés, el francés, el portugués, el italiano y, en menor medida, el alemán. En los últimos años, la presencia del chino, como lengua extranjera también es notoria en ciertas regiones del país (ejemplo CABA).

El campo disciplinar de las lenguas extranjeras fue, por mucho tiempo, considerado un campo instrumental cuya única función era el desarrollo de ciertas habilidades y conocimientos de carácter práctico para la puesta en marcha de las competencias de escucha, habla y comprensión oral y escrita de los aprendices. Así, no sólo se le negó el aspecto formativo en sus dos sentidos, el desarrollo de actitudes positivas frente a la alteridad y a la diversidad y el desenvolvimiento de capacidades intelectuales de tipo lingüísticas, discursivas y metalingüísticas; sino también su autonomía como campo disciplinar específico, diferente y con temáticas y problemáticas propias.

Con respecto al primer aspecto señalado, Klett (2010, s/p) lo expresa de esta manera:

“El estudio de las lenguas favorece el trabajo intelectual -lo que las hace semejantes a las otras disciplinas- pero, sobre todo, la sensibilidad ya que éstas contribuyen, sin duda alguna, a desarrollar en el individuo los sentidos: se debe aguzar la vista para asir otros modos de recortar la realidad y afinar el oído para acercarse a musicalidades desconocidas”.

Con respecto a la disyuntiva entre heteronomía y autonomía en el campo disciplinar de las lenguas extranjeras, Pasquale en varios trabajos (2012, 2015) puso de relieve esta dimensión sosteniendo que:

“A pesar del tiempo transcurrido y de los progresos realizados, esta disciplina parece ser hoy aún subsidiaria de disciplinas de reconocido prestigio y valoración social (lingüística, literatura, gramática, por ejemplo). En otros términos, a nuestro entender esta ausencia, se vincula con la escasa autonomía de la disciplina (Galisson y Puren, 1999), con su consiguiente “dependencia” de la lingüística, la psicología, las teorías del aprendizaje, etc. y su consecuente estatus de “área”: según esta visión, las LE no son disciplinas (no tienen objetos de estudio, métodos de investigación, problemáticas propias) sino simplemente recortes de saberes y conocimientos (de carácter instrumental, la mayor parte de las veces)”. (Pasquale, 2015, s/p).

A esta caracterización del campo disciplinar, agregaremos otro rasgo que se vincula con su conformación. En efecto, este campo reagrupa a todas las lenguas que comparten la categoría de “extranjeras” y no puede ser concebido de manera parcelaria, en función de cada una de esas lenguas en particular. Esta realidad se reconoce en los objetos de estudio comunes a todas las lenguas y, muchos de ellos, situados en el entrecruzamiento de disciplinas como la sociología, la lingüística, las ciencias del lenguaje, la antropología, la psicología, la sociología, la psicolingüística, etc.; en las problemáticas y temáticas transversales que competen a todas las lenguas extranjeras, más allá de sus especificidades lingüísticas y discursivas; en los contextos y terrenos donde los profesionales de las lenguas extranjeras ejercen sus tareas de docencia, investigación y extensión, etc.

La Maestría que aquí se propone abreva en esta descripción del campo disciplinar de las lenguas extranjeras y tiene por objetivo general contribuir a la consolidación de este campo mediante la formación de investigadores en lenguas extranjeras, capaces de producir conocimiento situado y actualizado sobre las problemáticas atinentes a las lenguas extranjeras en diversos contextos socioeducativos, mediante investigaciones de alta calidad teórica y metodológica. En este marco entonces, los seminarios y talleres que componen la Maestría abordan temáticas y problemáticas transversales del campo de las lenguas extranjeras, que cada estudiante podrá reactualizar y aplicar en función de su lengua de especialidad y de las tradiciones epistemológicas de ésta.

Por otra parte, el dictado de la Carrera se realizará en español, lo mismo que el trabajo de tesis y finalmente, los destinatarios de la Carrera son los profesionales del lenguaje, especialistas en alguna/s lengua/s extranjera/s; es decir, con formación y experiencia en enseñanza de las lenguas extranjeras. La descripción que precede muestra que la Carrera, lejos de proponer la preeminencia de una lengua extranjera sobre otra/s apuesta al plurilingüismo entendido no como una mera capacidad individual de manejar varias lenguas sino como un posicionamiento político, ético y deontológico con respecto a la relación entre las lenguas. En efecto, se trata de contribuir a la formación de sujetos plurilingües no desde el manejo de lenguas extranjeras, ya que entendemos que los potenciales estudiantes son locutores plurilingües, expertos en una o varias lenguas extranjeras; sino desde una concepción política contra hegemónica en la cual el modelo plurilingüe reconoce la pluralidad lingüística como un componente esencial de la realidad sociodiscursiva de los diferentes contextos y comunidades de habla.

Para concluir, diremos que esta propuesta plurilingüe de formación se aleja de los enfoques singulares que focalizan en forma aislada una lengua-cultura para dar lugar al desarrollo de los denominados enfoques plurales en términos de Candelier (2007), contemplando la diversidad de lenguas-culturas, sus interacciones con la lengua materna, la reflexión explícita y metalingüística sobre las lenguas, sus interconexiones o los aspectos compartidos y diferenciados de las mismas, la conciencia sobre el lenguaje y, por ende, la sensibilización y preparación para asumir diferentes desafíos profesionales en el ámbito de las lenguas extranjeras.

Con respecto a la perspectiva sociodidáctica, diremos que, en nuestro contexto alóglata, las lenguas extranjeras son, además de un instrumento de comunicación, objetos de enseñanza y aprendizaje, en contextos formales e informales. Según Le Gal y Vilpoux (), la sociodidáctica es:

“el lugar de análisis y reflexión sobre las condiciones de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, teniendo en cuenta factores internos y externos al sistema educativo estudiado. La (socio) didáctica también está interesada en las políticas lingüísticas así como en las variedades de lenguas-culturas y su lugar en el aula. Su trabajo se centra, por tanto, en las dimensiones micro, macro y mesosocial (Macaire, 2007: 97) de la enseñanza-aprendizaje”.

Le Gal y Vipoux indican que para Rispaill, el término sociodidáctica

“se refiere a una (sub)disciplina afirmada, mixta (socio)lingüística y didáctica, que tomaría por objeto de estudio la vida de las lenguas en y a través de la escuela, en sus interacciones con sus otros usos sociales” (op.cit: 109).

Así, según estos autores la sociodidáctica reconoce el vínculo entre el espacio de enseñanza-aprendizaje y el mundo social al que pertenecen los actores (aquí docentes, educandos); tiene en cuenta que las prácticas y representaciones sociales condicionan o influyen en quienes participan en la enseñanza-aprendizaje y viceversa. Asimismo, sostienen que el valor social sugerido por el prefijo "socio-" enfatiza en la importancia de las interacciones entre la sociedad y el entorno escolar / universitario que pueden identificarse mediante la observación. A diferencia del trabajo en didáctica que se relaciona más con la psicología cognitiva, la psicología del desarrollo o un enfoque sistémico de los contactos lingüísticos y el análisis de la lengua de destino para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de la lengua, la socio-didáctica añade a este bagaje epistemológico la consideración de lo social en la elaboración de sus principios y su metodología. No se contenta con una descripción de los contextos sino que busca dar soluciones asociándose a intervenciones o incluso acciones con fines políticos, educativos y sociales. En su fuerte interés por el entorno social, la socio-didáctica implementa el principio de contextualización: los fenómenos son situados en sus entornos, analizados y comprendidos en sus contextos, vinculados con las acciones, prácticas y representaciones de los actores sociales.

En efecto, la sociodidáctica implica la contextualización. Este tema es ampliamente discutido por varias disciplinas tales como el análisis del discurso, la semiótica situacional, la etnografía de la comunicación o el análisis conversacional e interaccional, entre otras. En la mayor parte de ellas, se establece una distinción clara entre el contexto y la contextualización, el primero es una construcción de los participantes; el segundo, un proceso de selección llevado a cabo por los participantes de los intercambios que concierne los rasgos pertinentes de la situación en la cual interactúan. Así, entonces, en nuestra vida cotidiana, a menudo nos referimos al contexto para dar significado a los diferentes hechos o fenómenos que enfrentamos. Es común escuchar frases como "para entender (una reacción, una palabra, un hábito, una acción, un comportamiento...), debemos conocer el contexto (el medio ambiente, las condiciones, la situación...) en el que él / ella ha ocurrido". En este sentido entonces, para darle significado/s a un fenómeno, implementamos procesos de contextualización que nos proporcionan respuestas y justificaciones, más o menos fiables y legítimas, de lo observable.

En este proceso de contextualización, se dibujan, de alguna manera, los escenarios sobre los cuales los fenómenos se inscriben o los actores sociales (inter)actúan. En el ámbito de las LE, tanto la noción de contexto como la de contextualización están presentes. Según Cuq (2004), la noción de contexto es no sólo:

“El conjunto de las determinaciones extralingüísticas de las situaciones de comunicación donde la producción verbal o no, tiene lugar [sino también] el conjunto de las representaciones que los estudiantes tienen del contexto, introduciendo de este modo las variables culturales e interculturales” (Cuq 2004: 54).

Porquier y Py (2004) distinguen, por su parte, tres tipos de contextos: lingüístico, situacional y de apropiación, todos interrelacionados y determinados por diferentes factores. Los autores señalan la existencia de los más variados contextos: macro-contexto / micro-contexto; contexto homóglota / heteróglota; entorno institucional / natural; guiado / no guiado; cautivo / no cautivo; instituido / no instituido; individual / colectivo; objetivo / subjetivo; el tiempo (Porquier y Py, 2004: 193).

En cuanto a la contextualización de las intervenciones didácticas en el campo del aprendizaje de idiomas, Galisson se ocupó de este problema hace ya varios años:

“La contextualización es una etapa característica de la didactología de las lenguas-culturas, cuyo objetivo es situar el objeto de estudio en su entorno espaciotemporal e identificar los múltiples factores que lo determinan. Contextualizando su objeto de estudio, el investigador realiza múltiples acciones al mismo tiempo: da cuenta de la complejidad de dicho objeto, pone en evidencia la imposibilidad de extraer conclusiones universales y se limita a revelar resultados singulares, relativos y provisionales. La contextualización es un proceso largo y de gran atención, que consiste en interrogar, entre las ocho categorías educativas que componen la matriz de referencia disciplinaria: sujeto (alumno), objeto (lengua-cultura), agente (profesor), grupo (grupo clase) medio ambiente instituido (la escuela), medio ambiente instituyente (la sociedad), el espacio (físico y humano), el tiempo (cronológico y el clima), a aquellas cuya influencia es más sensible sobre el tema de estudio” (Galisson, 1999).

Así entonces, la contextualización es un proceso de toma en consideración activa de los contextos en los que las prácticas de enseñanza se realizan y no una simple reconstrucción del contexto objetivo, dado y apriorístico que funcionaría como el decorado de esas prácticas.

Por su parte, el Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas (2001) puso en el centro de la atención el problema de la contextualización, ya que, como ha dicho Coste:

“Como una herramienta de referencia, el Marco ha sido construido de manera flexible, volcado hacia la contextualización, no sólo en sus formulaciones recurrentes como ‘los usuarios del Marco encararán y explicitarán según la situación...’ sino en sus principios y en su construcción. El Marco de Referencia es flexible, modulable, maleable, multirreferencial, con muchos parámetros ajustables. Es en un contexto dado que se atribuyen valores a esos parámetros, que se establecen perfiles, que se fijan los estándares e indicadores umbrales”. (Coste 2007: 3. Las itálicas son nuestras)

En términos de Blanchet (2009), la contextualización debe:

“(...) Responder a las insuficiencias comúnmente aceptadas de los “corte y pegue” de dispositivos (políticas lingüísticas educativas, programas, métodos, contenidos, objetivos)

en contextos para los que no fueron diseñados y para los cuales resultan inadecuados.”
(op.cit:1)

Sin embargo, esto sólo se puede hacer gracias a:

“La comprensión acabada de cada contexto pedagógico, institucional, educativo, social, cultural, económico, político y, por supuesto, lingüístico...(gracias a) una toma en consideración, una focalización realista y eficaz en los docentes y de los estudiantes, quienes se deberán interrogar no sólo sobre sus prácticas lingüísticas efectivas (actuales, anteriores, simultáneas, futuras, en diversas situaciones) sino además y sobre todo, sobre sus representaciones de las lenguas, del plurilingüismo, de las relaciones humanas, de la comunicación y de la educación, es decir, sobre las significaciones variables que las personas implicadas atribuyen a los comportamientos, a los discursos, a los proyectos”. (Blanchet, op.cit: 2)

Por lo tanto, Blanchet y otros afirman:

“No hay una disociación entre un objeto y su contexto, de allí que se prefiera el término de contextualización: el elemento es parte del contexto y el contexto es parte del elemento. La clase de lengua es parte de la sociedad de lenguaje y ésta es parte de la clase de lengua, inseparablemente” (Blanchet y otros, 2008: 10).

Para finalizar diremos con Raspail y Blanchet (2011) que la sociodidáctica, como “disciplina de terreno” incluye tanto las intervenciones en el campo como las observaciones de esas intervenciones, por lo cual constituye un terreno fértil de investigación. Según estos pioneros de la socio didáctica, ésta presenta algunos conceptos fuertes como son el de heterogeneidad (de situaciones, de lenguas, de actores de la enseñanza-aprendizaje –los que van más allá del aprendiente y el docente—de prácticas lingüísticas), de especificidad de los terrenos que va de la mano del concepto de variación (lingüística, política y didáctica, de contextos, de instituciones, de situaciones de enseñanza-aprendizaje), de representaciones y de identidades culturales y lingüísticas. Así, al hablar de socio didáctica, estos autores suponen la existencia de “un campo de enseñanza –aprendizaje que solo tiene sentido en relación con las condiciones sociales donde se desarrolla” (p. 67)

Todos estos conceptos-clave de la sociodidáctica ponen en tela de juicio las seguridades de los métodos y metodologías prescriptivos de antaño que estipulaban qué hacer y cómo, brindando al docente confort, credibilidad y comodidad. Estos “kits” listos para usar se han fundido en un todo multiforme, de contornos poco determinados y resbaladizo: contradicción, incoherencia, desviación, hibridación, discordancia, eclecticismo...todos estos conceptos (y algunos más) son muchas veces convocados para describir la actualidad didáctica de la enseñanza-aprendizaje de las LE; sin percibir que las metodologías están dando paso a concepciones epistemológicas más complejas que integran la heterogeneidad frente a universalismo; la variación frente a la uniformización y la especificidad frente a la generalización, la contextualización frente a la asepsia.

En lo que respecta al enfoque intercultural, y siguiendo a Pasquale (2013), debemos hacer notar que conceptos como los de "competencia intercultural", "conocimiento intercultural", "conciencia intercultural" son recurrentes en el campo de las LE desde inicios del XXI, cuando el Marco Común

Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL, 2001) introduce por primera vez el concepto de "conciencia intercultural":

"El conocimiento, la conciencia y la comprensión de las relaciones (similitudes y diferencias distintivas) entre 'el mundo de dónde venimos' y 'el mundo de la comunidad hacia la que vamos' están en el origen de la conciencia intercultural. Debe enfatizarse que la conciencia intercultural incluye la conciencia de la diversidad regional y social de los dos mundos. También se enriquece con la conciencia de que existe una mayor variedad de culturas que las transmitidas por el L1 y la L2 del alumno. Esto ayuda a situarlas a cada una de ellas en contexto. Además del conocimiento objetivo, la conciencia intercultural incluye la conciencia de cómo aparece cada comunidad desde la perspectiva de la otra, a menudo en forma de estereotipos nacionales" (MCERL, 2001: 83, nuestra traducción)

Poniendo el eje en la dimensión relacional de la perspectiva intercultural, los especialistas del campo sostienen que este enfoque implica, sobre todo, una forma de entrar en contacto con los demás. Clanet define intercultural como:

"El conjunto de procesos psíquicos, relacionales, grupales e institucionales, generados por las interacciones de las culturas en una relación de intercambios recíprocos y en una perspectiva de salvaguarda de una identidad cultural relativa de los sujetos implicados en la relación" (1990, citado por Toussaint y Fortier, 2002: 5)

Del mismo modo, Lipiansky dice: "Lo intercultural no es solo la conexión de dos objetos, dos conjuntos independientes y relativamente fijos. Es un fenómeno de interacción donde estos objetos se constituyen a la vez que se comunican" (Lipiansky, 1995: 192) Finalmente, Abdallah-Pretceille también insiste en el aspecto relacional de lo intercultural: "Metodológicamente, el acento debe colocarse en las relaciones que el 'yo' (individual y colectivo) mantiene con 'otros' más que en los 'otros propiamente dichos'" (1996, citado por Toussaint y Fortier, op. y loc. cit)

Asimismo, existe consenso entre los especialistas a propósito de la definición de "cultura", en el marco del enfoque intercultural:

"La cultura es un conjunto de esquemas interpretativos, es decir, un conjunto de datos, principios y convenciones que guían el comportamiento de los actores sociales y que constituyen una grilla de análisis en base a la cual interpretan el comportamiento de otros. (...) Esta definición incluye la cultura como conocimiento (datos) pero le agrega una dimensión concreta y activa al enfatizar sobre su papel preponderante durante las interacciones" (Blanchet, 2005: 7).

Con respecto a nuestro campo, el de la educación en general y el de las lenguas extranjeras en particular, nos permitimos afirmar con Blanchet (op.cit.) que el enfoque intercultural refiere más a una metodología, a una forma de hacer las cosas, a una serie de principios de acción que a una teoría abstracta. De hecho, adoptar el enfoque intercultural es interesarse concretamente por lo que sucede durante una interacción entre hablantes que pertenecen a diferentes lenguas-culturas y que, por lo tanto, tienen diferentes patrones y referencias culturales.

En términos de Blanchet:

"Se trata entonces de prevenir, identificar, regular los malentendidos, las dificultades de comunicación, debido a discrepancias en los esquemas interpretativos, incluso, a prejuicios. En este contexto, optamos por una ética personal y profesional que reconoce la otredad, la diferencia y la integra en los procedimientos de enseñanza, como un objeto de aprendizaje y como un medio de relación pedagógica. La enseñanza de otros idiomas (término preferido al extranjero, reductivo y connotado), tiene por misión, más allá del objeto de conocimiento propio, promover educación general, basada en el respeto mutuo a través del entendimiento mutuo" (Blanchet, 2005: 6).

Por lo tanto, el enfoque intercultural como proceso de contacto y encuentro cultural permite repensar el papel fundamental que desempeña la cultura y, en particular, las diferencias culturales, en el proceso de comunicación entre sujetos. Al destacar que el contacto cultural no puede darse por sentado, el enfoque intercultural muestra que la preparación y el esfuerzo por salir del universo del propio pensamiento y penetrar en el universo del pensamiento de los otros extranjeros son esenciales en el contacto entre culturas:

"[...] Creer que un encuentro entre culturas puede 'ir como por un tubo', por simple contacto recíproco, es una ilusión perniciosa. [...] el encuentro entre culturas nunca es evidente. Es un trabajo de todas las partes involucradas, como cualquier encuentro que implica a la otredad" (Tapernoux, 1997 en Ogay et al. 2002: 44).

Por tratarse de una perspectiva situacional, intersubjetiva y dialógica, en el enfoque intercultural prevalecen los parámetros específicos de cualquier situación de comunicación en la que los sujetos pertenecientes a diversas culturas entran en contacto (lugar, tiempo, roles asumidos, representaciones, conciencia de la diversidad...). En este contexto comunicativo intercultural, la dimensión pragmática se impone sobre la dimensión ontológica, caracterizada por la acumulación de conocimiento. La cultura está ciertamente allí, omnipresente en la comunicación, no para ser "aprendida", "conocida" o "descrita", sino para convertirse en una parte integrante de las relaciones interpersonales.

Como dice Zárate en un artículo que se remonta ya a unos 30 años:

"La iniciación cultural debe ser más un enfoque que una acumulación de conocimiento. (...) Al no participar del consenso cultural que construye la cohesión de los miembros de una comunidad, el estudiante de idiomas extranjeros está constantemente sujeto a una intensa actividad de búsqueda de pistas e interpretación social" (Zárate, 1983: 38)

Por último, un aspecto a destacar en el enfoque intercultural es el rol acordado al docente. Nuevamente Blanchet nos explica que:

"El enfoque intercultural exige del docente una gran empatía y comprensión. De hecho, cambiar de idioma es un proceso largo y delicado que desestabiliza mucho a la persona que aprende, ya que afecta a su identidad: el lenguaje, uno de los elementos clave de nuestra relación con el mundo y con los demás, no es solo una herramienta, involucra a todas las dimensiones subjetivas. Cambiar el idioma es cambiar la 'visión del mundo'. Es dar otra versión de uno mismo, es perder temporalmente los puntos de referencia habituales y se

producen entonces reacciones frecuentes de rechazo, regresiones, bloqueos (...). Esto es especialmente difícil para los monolingües, cuya visión del mundo, sus patrones lingüísticos y culturales son de tipo 'universal' hasta que el encuentro con la diferencia los relativiza en gran medida" (Blanchet, op.cit: 28-29)

Al mismo tiempo que le acuerda un rol primordial en el proceso de encuentro cultural, la perspectiva intercultural desafía fuertemente al docente, en lo que respecta a su formación y a la reproducción de los modelos didácticos con los que aprendió, a su propia relación con la lengua-cultura extranjera que enseña, a las relaciones que ha construido y construye con el "otro extranjero" (relaciones "a la distancia": exotismo, folklorización), a la posibilidad de descentración que le permita alejarse del etnocentrismo, la estereotipia y la objetivación e incorporar nociones como las de relatividad y subjetivación de prácticas culturales. Así, Byram et al. sostienen que un buen docente no es:

"el hablante nativo de la lengua que enseña ni el que la enseña como idioma extranjero; más bien, es un docente capaz de hacer que sus alumnos comprendan la relación entre su propia cultura y las otras culturas, de despertar en ellos el interés y la curiosidad por la otredad y de hacer que tomen conciencia de la manera en que los pueblos o los individuos los perciben" (Byram et al., 2002)

En lo que respecta al plurilingüismo, como dijimos en otro lugar (Pasquale, 2019), situaremos el concepto en el ámbito de la relación entre las lenguas, poniendo énfasis en su carácter formativo y no solo instrumental como resultado de la adición de lenguas. Comenzaremos por el esquema clásico y binario de lengua dominante/lengua dominada para, más tarde, ir hacia un esquema múltiple, con presencia de varias lenguas, con estatus diferentes. En su versión dicotómica, las lenguas pueden ocupar una plaza dominante (colonizadora, geográfica, científica) o un lugar de repliegue y hasta de invisibilización. Es claro que diferentes lenguas han ocupado lugares dominantes en diferentes momentos históricos (el latín en la Edad Media, el francés en los Siglos XVII y XVIII, el inglés en la actualidad...) y que más tarde, han sufrido repliegues. Otras, en cambio, no han podido escapar a su destino de "lenguas invisibles"; ambos fenómenos entendidos en correlación con las estructuras económicas y políticas imperantes, en diferentes contextos socio-históricos.

Sin negar la perdurabilidad de este esquema, consideramos que el panorama sociolingüístico es mucho más rico y variado y que no es posible reducirlo al binarismo más duro: las lenguas asumen estatus diversos, se relacionan entre ellas, interactúan, entran en contacto desde sus especificidades, todas estas lenguas aparecen como posibilitadoras de la interpretación de la realidad y la toma de palabra en los variados escenarios de la interculturalidad y la construcción de la vida social. Por otra parte, una problemática que atraviesa tanto el esquema binario como el múltiple de lenguas con estatus diversos, es la que remite al par dicotómico monolingüismo-plurilingüismo. Parece una evidencia que apostar por el contacto intercultural es asumir la pluralidad lingüística y cultural como una riqueza inherente a esta dimensión: la presencia en el mundo de una multiplicidad de culturas y de sus medios de expresión (sus lenguas) implica la necesaria sensibilización a esa diversidad por parte de aquellos que quieren entrar en contacto con las diferentes culturas que lo integran. Ahora bien, en contraste con este reconocimiento del plurilingüismo y del multiculturalismo como fenómenos constitutivos de la mundialización, se erige la concepción de la lengua única o lingua franca; en la actualidad, el inglés.

Como sostiene Nussbaum “es cierto que una lengua franca presenta ciertas ventajas: sirve para la intercomprensión entre personas de orígenes diversos, su utilización permite, si los locutores lo desean, anular o suspender ciertos trazos de la identidad de los individuos” (2016:195, nuestra traducción) sin embargo, una lengua franca es también por definición “la lengua del anonimato, la lengua de todo el mundo y, al mismo tiempo, la lengua de nadie y de ninguna parte” (Gal y Woolard, 2001 citados por Nussbaum, op.cit). Los defensores del monolingüismo en inglés basan sus argumentos en una visión estereotipada de las funciones del lenguaje y de las representaciones de las lenguas. Sin negar la importancia del inglés, el argumento según el cual esta lengua “es el único idioma útil” pone en relieve una función única, la función comunicativa, y una representación ligada sólo a lo útil, lo pragmático, lo inmediato e ignora el conjunto de prácticas lingüísticas y las funciones transferidas a los diferentes idiomas involucrados, relegándolos a una categoría netamente instrumental. Si bien es cierto que el inglés se utiliza para contactos, comunicaciones diarias y prácticas lingüísticas habituales, no es menos cierto que otorgarle a este idioma el estatus de lenguaje global implica la estandarización internacional y resalta ciertos valores de referencia, relacionados con la lengua-cultura inglesa.

Por otro lado, la presencia diaria del inglés en la publicidad, los carteles, los discursos de los medios, las conversaciones más triviales alimentan un cliché muy presente en el imaginario colectivo: “todo el mundo habla inglés” y nadie necesita hablar otro idioma extranjero. Sin embargo, la realidad es bastante diferente: en general, los hablantes de inglés poseen habilidades desarrolladas de manera desigual (leen bien pero apenas hablan; hablan, pero no escriben, etc.) o sólo cuentan con una valija de unas cuantas palabras para desenvolverse en situaciones de intercambio muy básicas. En este sentido, los problemas planteados por la comprensión de los documentos en inglés (formularios de solicitud, cartas, instrucciones de uso, etc.) o la producción de textos sencillos (resúmenes, encuestas, etc.) a menudo se subestiman, al igual que el alcance ideológico del fenómeno por el cual se asume que “es normal hablar inglés”, sin poder evaluar realmente las capacidades (o la falta de ellas) que posee el locutor. Finalmente, apoyar el monolingüismo es dar un paso atrás en el campo de las políticas lingüísticas y retrasar el debate, al menos, unos veinte años. Nadie puede ignorar hoy el empobrecimiento que implicaría sostener un modelo hegemónico con una sola lengua extranjera y el efecto ideológico de la devaluación o la marginalización de otras lenguas. En efecto, el modelo monolingüe “todo en inglés” implica la obturación de todo debate sobre las especificidades de la construcción de los conocimientos, los derechos lingüísticos de los ciudadanos y la construcción sociohistórica de las subjetividades y de la ciencia ya que resuelve desde una única lengua y una única lógica cada uno de estos problemas.

Desde nuestra óptica, reconocemos al plurilingüismo y a la pluralidad lingüística como valores: “El plurilingüismo puede ser definido como ‘la capacidad de un individuo para utilizar, de manera deliberada y consciente, varias variedades lingüísticas’ (Cuq, 2003: 195), mientras que la pluralidad lingüística no sólo remite a la capacidad individual de los locutores sino también a los contextos el uso de las diferentes lenguas, a sus estatus formal e informal (Dabène, 1997), a la presencia de diversas lenguas en la sociedad y a las políticas a las que dan lugar, a las relaciones psicosociales de los hablantes, a las dimensiones históricas de la presencia de idiomas, etc.

Situamos al plurilingüismo en una dimensión utilitaria e individual, mientras que la pluralidad lingüística -menos frecuente como categoría teórica y repetidamente asimilada a la de diversidad

lingüística- evoca una dimensión social y política. Así, cuando hablamos de la pluralidad lingüística, hacemos hincapié en el paisaje social de las lenguas que se dibuja, tanto del eje sincrónico como en el diacrónico, en un país o región” (Klett y Pasquale, 2016: 152).

Además de la presencia de las lenguas, sus funciones y representaciones, otras dimensiones deben ser consideradas, según Chardenet (2016: 38), cuando se trata de analizar las relaciones plurilingües de las lenguas. Estas dimensiones son el estatus de las lenguas y el corpus (usos) de una u otra lengua. Así, el estatus refiere a la posición que ocupa un idioma determinado en una sociedad o región geopolítica, mientras que el corpus implica los usos de una lengua, materializados, por ejemplo, en el volumen de producciones académicas realizadas en esa lengua. La confluencia de estos factores (estatus o posiciones y usos más o menos valorizados) y del número real de hablantes de una lengua contribuirá a su debilidad o vitalidad.

Para ilustrar estos conceptos, tomemos el caso del francés, a partir de los datos suministrados por la Universidad Laval:

“Si consideramos el número de hablantes, el español es el segundo idioma más hablado en el mundo con 332 millones de hablantes, inmediatamente después del chino (885 millones), pero antes del inglés (322 millones), del árabe (200 millones), del portugués (170 millones), del ruso (170 millones) y del francés (72 millones) ... [sin embargo] el francés se ha convertido en el segundo idioma internacional después del inglés (...) gracias a su condición de idioma oficial (o co-oficial) en unos 37 estados; el francés sigue siendo entonces, el segundo idioma en el mundo en términos de poder político. [...] Constituye en aproximadamente 50 países (52 estados miembros de la Francofonía), la lengua de la administración, de la educación, de la justicia, de los medios de comunicación, del comercio o de los negocios y el lenguaje del ejército [...]”¹

Así, desde el punto de vista comparativo, el francés posee pocos hablantes, sin embargo, su estatus es reconocido (segundo idioma internacional, lengua oficial o co-oficial en 37 estados, con usos diversos: lengua de la administración, de la escuela, etc.) ... De hecho, entre los siete idiomas internacionales -árabe, inglés, chino, español, francés, portugués y ruso-, solo el inglés y el francés pueden pretender desempeñar un verdadero papel supranacional ya que estos dos idiomas se distribuyen en los cinco continentes y están presentes en la mayoría de los foros internacionales, lo que no es el caso del español, del portugués o del árabe y mucho menos, del ruso o del chino. Al poner en crisis la idea de la lengua única, el modelo plurilingüe reconoce la pluralidad lingüística como un componente esencial de la realidad social al mismo tiempo que revaloriza las prácticas de referencia específicas de los miembros de un país o región, solidarias con las comunidades socio-culturales y científicas de pertenencia y propicia un desarrollo de las ciencias, del arte, de la educación, etc. en un contexto regional y lingüísticamente diferenciado. En el sentido de lo expuesto anteriormente, el modelo plurilingüe como modelo contra-hegemónico implica la figura de un locutor plurilingüe, tal como lo define Coste: “el locutor plurilingüe no es un políglota, sino quien maneja lenguas con diferente grado de experticia y desarrollo desigual de competencias” (2010,

¹ 1Informaciones extraídas del sitio : Aménagement linguistique dans le monde, asociado a la CEFAN (Chaire pour le développement de la recherche sur la culture d'expression française en Amérique du Nord) de la Université Laval (recuperado el 14-12-18) http://www.axl.cefan.ulaval.ca/Langues/2vital_Inginter_acc.htm

s/d). Formar un sujeto plurilingüe implica, por parte de instituciones, no sólo la movilización de recursos económicos, sino también el establecimiento de una política lingüística respetuosa del plurilingüismo y de sus valores asociados.

Así, la formación del sujeto plurilingüe va de la mano de la defensa de la diversidad lingüística como una realidad social. Oustinoff lo explica de esta manera:

“La defensa de la diversidad lingüística no es superflua: representa una cuestión central de la globalización. Lo nuevo es que no hay necesidad de promover la diversidad de idiomas en Internet, eso ya está adquirido en gran medida y no hará más que crecer. El reto ahora está en otra parte: de un mundo simple donde la comunicación se llevaba a cabo en una sola lengua, la lingua franca, pasamos a un mundo complejo en el que la comunicación no sólo es multicultural, sino también multilingüe, es exactamente para esto para lo que estamos tan mal preparados por el modelo que se nos ha impuesto durante tanto tiempo: el modelo ‘todo en inglés’. Este es el nuevo reto: comprender este mundo, el nuestro, en toda su complejidad no sólo cultural sino también lingüística (...)” (Oustinoff, 2013: s / p).

En términos de recursos e inversiones, la formación de un sujeto plurilingüe requiere que las instituciones universitarias lleven a cabo acciones de planificación lingüística concertadas: ofertas de cursos, capacitaciones, formación de posgrado, encuentros y promoción de experiencias diversas en lenguas extranjeras podrían atender algunas de las necesidades y demandas de los actores plurilingües. Otras estrategias deberían reforzar este proyecto de formación del sujeto plurilingüe tales como la inclusión de lenguas, con diferentes estatus (lenguas extranjeras, lenguas segundas, lenguas internacionales, lenguas en contacto, etc.), en el desarrollo de los planes de estudios, la práctica de actividades de aprendizaje en otros idiomas (una clase o una conferencia en un idioma extranjero, por ejemplo), la oferta de cursos extracurriculares para el desarrollo habilidades lingüísticas de los estudiantes y del personal docente y Nodocente, la producción de materiales audiovisuales o sitios web en varias lenguas para difundir las actividades de la universidad. Es en esta profusión de actividades, donde las lenguas juegan un papel central, que la institución universitaria pone en evidencia su posición favorable frente a los idiomas y asume sus compromisos con la preparación de los miembros de la comunidad universitaria como sujetos plurilingües.

Bibliografía de referencia

Blanchet, Ph. (2005) L'approche interculturelle en didactique du FLE. Cours d'UED de Didactique du FLE, 3e année des Licences. Service d'Enseignement à Distance, Université de Rennes. http://eprints.aidenligne-francais-universite.auf.org/40/1/pdf_Blanchet_inter.pdf

Blanchet, Ph. et Coste, D. (2010) Sur quelques parcours de la notion d'interculturalité. Analyser et propositions dans le cadre d'une didactique de la pluralité linguistique et culturelle. In Blanchet, Ph. et Coste, D. Regards critiques sur la notion d'interculturalité. Pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle. Paris : L'Harmattan.

Bronckart, J-P. (1997) Activité langagière, textes et discours. Lausanne-Paris: Delachaux & Niestlé.

Bronckart, J-P. (1998) Psychologie et Problématiques Éducatives. En: Anuario de Psicología 29, Nº 2.

Bronckart, J-P (2017) Interaccionismo sociodiscursivo: ¿De dónde venimos y a dónde vamos?. Conferencia de cierre V Encuentro del ISD, Rosario, 1 de septiembre de 2017. Consultado en línea el 14 de diciembre de 2019 <https://isd-international.org/site/wpcontent/uploads/2017/11/Conferencia-cierre.Texto-ES.pdf>

Byram, M. et al. (1997) La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues, Comité de l'Education du Conseil de la Coopération Culturelle Editions du Conseil de l'Europe.

Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer, Conseil de l'Europe, Didier, 2000. Récupéré en ligne le 20 octobre 2012. <http://www.coe.int/t/dg4/portfolio/documents/cadrecommun.pdf>

Candelier, M. (dir.) (2007) CARAP (Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures). Strasbourg: Centre européen pour les Langues Vivantes/ Conseil de l'Europe.

Chardenet, P. (2016) Internationalisation de l'enseignement supérieur et de la recherche. Pourquoi une politique linguistique stratégique en contexte latino-américain?, Revue de la SAPFESU n° 39. Buenos Aires, pp. 14-45.

Klett, E y Pasquale, R (2013) La formación docente en lengua extranjera a la luz de los nuevos lineamientos oficiales, Polifonías Revista de Educación de la UNLu, Año 2, Número 2, abril-mayo 2013, pp. Luján: Departamento de Educación UNLu. <http://www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/sites/www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/files/site/4%20-Klett%20%281%29.pdf>

Klett, E. y Pasquale, R. (2016). Le regard des enseignants sur la pluralité linguistique. In Bevilacqua et al. Francophonie et langue française en Amérique du Sud : problématiques de recherche et d'enseignement. Bogotá: Ediciones Uniandes, p. 145-162.

Foucault, M. (2002) La arqueología del saber. Buenos Aires: Siglo XXI 14. ed.

Lipiansky, 1995. La communication interculturelle. In Benoît, D. (Dir.) Introduction aux sciences de l'information et la communication, Paris : Editions de l'organisation.

Nussbaum, L. (2016) Internationalisation pas seulement en lingua franca en BORG, S et al. L'université en contexte plurilingue dans la dynamique numérique. Agence Universitaire de la Francophonie, Paris : Edition des archives contemporaines, pp. 195-202.

Ogay, T. et al. 2002. Pluralité culturelle á l'école : les apports de la psychologie interculturelle, Enjeux, n° 129, juin 2002 pp.36-64.

Oustinoff, M. (2013). « La diversité linguistique, enjeu central de la mondialisation ». In Revue française des sciences de l'information et de la communication[En ligne], 2 | 2013. Recuperado el 18-11/2017. <http://rfsic.revues.org/328>.

Pasquale, R. (2013) L'Interculturel en Argentine, où en est-on? Synergies Argentine, numéro 2, pp. 27-46, Gerflint/UNLP: Argentina. <https://gerflint.fr/Base/Argentine2/pasquale.pdf>

Pasquale, R. (2015) LA SAPFESU de cara a la agenda actual, comunicación presentada en las III Jornadas Internacionales sobre formación e investigación en lenguas y traducción: Resignificando espacios en la enseñanza de lenguas y la traducción, IES en Lenguas Vivas Juan R Fernández, CABA, agosto 2015.

Pasquale, R. (2019) Los procesos de internacionalización de los estudios superiores y las lenguas: relaciones, controversias y desafíos, Polifonías Revista de Educación, año VII, N° 14, pp. 6488, EDUNLu: Luján, Argentina. <http://www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/sites/www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/files/site/5%20Pasquale.pdf>

Riestra, D. (2006) Usos y formas de la lengua escrita. Reenseñar la escritura a los jóvenes. Un puente entre el secundario y la universidad. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas.

Toussaint, P. et Fortier, G. 2002. Compétences interculturelles en éducation. Quelles compétences pour les futurs enseignants et enseignantes ? Rapport de recherche, Université du Québec, <http://www.dep.uqam.ca/recherche/greficope/Competences.pdf>

Vygotski, L. (1977) Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas. Buenos Aires: La Pléyade.

Vygotski, L. (1978) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. 1ra. Edición. Barcelona: Grupo Editor Grijalbo.

Zárate, G. 1983. Objectiver le rapport culture maternelle/culture étrangère. LFDN n° 181.