

Cerqueiras, V. (2004). "Contextos multiculturales y multilingües de la clase de ELE. Sus implicancias en el contrato didáctico y en los modos de interacción grupal". *I Congreso Internacional: Educación, lenguaje y sociedad. Tensiones educativas en América Latina*, organizado por la Universidad Nacional de La Pampa, 1-3 de julio de 2004.

*Contextos multiculturales y multilingües de la clase de ELE.*

*Sus implicancias en el contrato didáctico y en los modos de interacción grupal*

Vera Cerqueiras  
FLACSO, Argentina  
CIEE Buenos Aires  
NYU Buenos Aires  
cerqueiraslago@gmail.com

Si partimos del supuesto de que los aprendizajes son modelados por las condiciones en las que se realizan, no sólo como un simple marco contextual sino como parte del proceso de enseñanza, acordaremos en que factores como la composición sociocultural de un grupo, la edad y procedencia de sus integrantes, sus conocimientos previos en el área en cuestión, sus saberes enciclopédicos y socioculturales tienen un doble efecto en los aprendizajes: crean condiciones de dinámica e intercambio grupales y participan en la elucidación conceptual que se desarrolla en el proceso de adquisición y consolidación de los aprendizajes.

En el caso concreto que nos ocupa, esto es, la enseñanza de español a extranjeros en contextos multilingües y multiculturales, hemos observado que la conformación del grupo, la asignación de roles dentro de él y las prácticas de vinculación social y posicionamiento frente al otro propias de las culturas maternas de cada estudiante generan una construcción única –la cultura de la clase- que en el doble efecto de continente/ contenido materializa el encuentro intercultural y resignifica conocimientos.

Para analizar la "cultura de la clase" nos valemos de un par de oposiciones conceptuales asimilables a las desarrolladas por Miquel Llobera (1995) para diferenciar el discurso "aportado" del discurso "generado" en el salón de clases:

Según la distinción establecida por Llobera (1995:12), se encuentran en la clase de lengua dos grupos de discursos de origen diferente: por una parte, el aprendiz está expuesto a diversos discursos aportados en el aula caso exclusivamente por iniciativa del profesor: fragmentos extraídos de materiales didácticos o de discursos sociales ( de los medios de comunicación, de la tradición escrita, etc.) ; por otra parte, hay unos discursos genuinos, producidos por el profesor, por los alumnos y generado colectivamente por la realización de las actividades didácticas. Si antes se había focalizado la atención en el discurso aportado, el interés se centra hoy en la actuación en la interacción, que permite la construcción de un discurso genuino, producido por el quehacer propio de una clase. (Cambra Giné, 1998: 232)

Así, la *cultura aportada* sería aquella que explícitamente forma parte del contenido curricular que se va a trabajar en la clase de español –los llamados contenidos culturales que generalmente acompañan la nómina de los lingüísticos y los comunicativos y que definen la programación para cada nivel de enseñanza de la lengua- y, la *generada*, que estaría conformada por el bagaje de informaciones, ponderaciones, certezas, prejuicios, conductas y modos de ser y de pertenecer a una cultura de origen que se juegan en la interacción grupal a partir de la

dinámica de la clase. La competencia cultural de cada participante de la clase es la que delimita cada subsistema cultural, cuya frontera está marcada por la mera presencia de la alteridad. Como advierte Pilar García García:

El contacto con otras pautas culturales puede provocar una pérdida de la identidad personal y la propia estima. El “extranjero” plantea automáticamente un reto de identidad: si él es diferente, entonces ¿quién soy yo?

Dos culturas en contacto presentan valores y esquemas socioculturales distintos, y es relativamente sencillo que se provoquen prejuicios étnicos mediante los cuales, los grupos culturales minoritarios sean aceptados o rechazados por un acuerdo establecido por la sociedad mayoritaria la cual identifica sus valores como " valores universales". Todo esto hace pensar erróneamente que los criterios socioculturales de grupo mayoritario han de ser el “modelo” al que las otras culturas deben aspirar y si estas responden con un rechazo la reacción inmediata de la cultura mayoritaria se traduce en tres manifestaciones muy relacionadas: discriminación, xenofobia y racismo. (García García, 2004:74)

Aun cuando no medie un mecanismo de objetivación de la propia cultura, que la torne objeto de reflexión y análisis, se da un fenómeno de “portación” de capital simbólico que define al individuo *culturalmente competente*, como parte de un entorno sociocultural, el cual muchas veces se manifiesta en el contraste y la experiencia no compartida con el otro: la confrontación con la ajenidad nos enfrenta con nuestra propia identidad cultural. Aclara Lourdes Miquel:

“Hablamos de competencia cultural para referirnos a un conocimiento operativo ligado a hábitos, objetos del campo, posiciones de esos objetos, saberes, creencias y presuposiciones, del que disponen los miembros de una cultura y subrayamos que todo ese conocimiento se estructura y organiza en torno al discurso. La cultura debe abordarse desde su uso, es decir, analizando hechos y fenómenos culturales, situaciones concretas, viendo la variabilidad y relatividad de sus signos y dándoles significado.” (Miquel, 1999:42)

La “cultura generada” en el aula multicultural y multilingüe de español, define, entonces, pautas del contrato didáctico, pactos de convivencia y modos de interacción entre los participantes del proceso de enseñanza, tanto en el que ejerce el rol docente como en los estudiantes, y se erige como factor de consolidación o de disolución de estereotipos según la respuesta actitudinal

-basada en valores, creencias y estilizaciones- de cada miembro del grupo en cuestión.

Señalan Tuzón y Nussbaum:

El aula se presenta como un microcosmos (Tuzón, 1991), como una *cultura en miniatura* (Cazden, 1988), donde por una parte se (re)crean los hábitos -variados y diversos- de comunicación y de relación de la sociedad de la que forma parte la escuela. Pero se observa, también, que el aula posee modos de hacer especiales, unas normas de comportamiento propias, que es un lugar donde se valora positivamente un tipo de acciones y actitudes y donde se sancionan negativamente otros tipos de acciones o comportamientos, un espacio en el que se van desarrollando una serie de eventos o acontecimientos que le son característicos. (Nussbaum y Tuzón 1996:15)

Cuando, en ocasión de la práctica áulica, se despliegan comportamientos y usos verbales y no verbales, que consideramos parte del saber hacer propios de cada miembro del grupo de clase, y por tanto marcas de su cultura de partida, estos pueden ser asumidos a partir de tres tomas de posición respecto de la mostración pluricultural que acontece:

1. la formulación y el sostenimiento del pacto multicultural:
2. la explicitación preventiva de comportamientos (Oksaar,1984)
3. los acuerdos tácitos de convivencia multicultural

Nos detendremos en cada una de ellas:

1. La formulación y el sostenimiento del pacto multicultural.

Los miembros del grupo *trabajan su diferencia y la actúan*: entienden que en ese espacio común cada uno puede ejercitar y exasperar las diferencias, permitiéndose comportamientos inusitados en ámbitos fuera del pacto (para ilustrar: un alumno puede quitarse los zapatos durante la clase, porque sabe que no será objeto de miradas reprobatorias ni se le pedirán explicaciones; probablemente, no lo haría en la sala de espera de un consultorio médico).

2. La explicitación preventiva de comportamientos.

Cualquier integrante de la clase puede considerar necesario *anticipar, justificar o describir su conducta simultáneamente a su ejecución*: cuanto más alejada es la cultura de origen a la cultura meta, más intensa es la necesidad de salvaguardar la imagen positiva que cada participante ha intentado construir y transmitir sobre sí mismo. Tanto docente como alumnos van desarrollando una capacidad de “alerta” sobre la “naturalización” de sus comportamientos culturales; el profesor, porque sabe que de ello depende la desactivación de prejuicios o malentendidos respecto tanto de su propia cultura materna como de la de sus alumnos; el estudiante, porque al estar sumido en un medio sociocultural que le es ajeno, -recordemos que nos estamos refiriendo a aprendientes que estudian la lengua y la cultura en situación de inmersión- ha experimentado situaciones frustrantes de incomprensión de códigos y convenciones, transparentes para él, pero perturbadoras para sus interlocutores ( v.g. la patente incomodidad que experimenta un argentino cuando se le pregunta por su sueldo o por su edad). La construcción de conceptualizaciones en torno de actitudes y actuaciones permite activar el mecanismo de la explicitación: si el profesor decide proponer una dinámica de trabajo grupal con una población mayoritariamente asiática en su clase, deberá justificar acabadamente su decisión para que esta sea comprendida como un dispositivo didáctico y no como un avasallamiento corporal de la individualidad; a la vez, si un alumno va a comer durante la clase, se ve compelido a anticipar su acción y justificarla, lo que seguramente no hubiera hecho de haber ocurrido en su país de origen si ello formara parte de los comportamientos habituales y pactados por los miembros de su comunidad de pertenencia.

3. Los acuerdos tácitos de convivencia multicultural.

La tercera “adaptación” a la convivencia en el espacio multicultural del aula puede configurarse como un observar y un ser observado, como un acopio de datos que cada uno procesará sin evidencia explícita: si hay un espacio de reflexión sobre la diferencia, no será este

exteriorizado al común del grupo; *se aceptará como una metaconvención cultural al interior de la cultura de la clase.*

¿Cómo internaliza cada miembro del grupo esta convivencia?

- a- Como tolerancia hacia la diversidad
- b- Como marca de otredad
- c- Como extrañamiento respecto de su propia cultura

Como *tolerancia*, en el ejercicio del respeto por los derechos individuales y como acto de construcción de ciudadanía; como *marca de otredad*, al experimentar la relatividad y comprobar el límite de los espacios simbólicos generados en torno de la identidad personal y comunitaria; como *extrañamiento respecto de su propia cultura*, mediante el proceso de objetivación que se origina en la necesidad de explicarse la diferencia y conceptualizarla. En palabras de Pilar García García:

Se trata en definitiva de capacitar al alumno en estrategias de comunicación intercultural tales como el contraste de los valores culturales propios y de la cultura de acogida, de auto descubrimiento, de comparación sin caer en valoraciones negativas, de percepciones, de interpretaciones, de formulación de hipótesis, de fomento de la empatía y de diálogo, de reflexión y análisis, y junto con estas nuevas dinámicas ofrecer una amplia gama de actividades interculturales que investiguen el propio yo y el de los otros, que indaguen en los factores afectivos y emocionales en el aprendizaje de idiomas, y que analicen aquellas referencias culturales que forman parte del mundo cultural del alumno, bien sobre realidades culturales adquiridas de modo natural o por experiencias en ámbitos cotidianos de su nueva realidad. (García García, 2004 p. 74)

Estas posibles respuestas al multiculturalismo en el espacio de la clase generan, entonces, instancias de (re)presentación de la identidad cultural que, al ser susceptible de objetivación, pueden:

- presentarse frente al individuo como la manifestación de su *habitus*, (Bourdieu, 1990), entendido como “la gramática generativa de nuestros comportamientos culturales” lo que le permitirá al aprendiz tomar nota de las instancias de legitimación de los productos culturales, que están inscriptos en una red de valores que les otorgan identidad. Esta red de valores legitimadores –en tanto organizan el sistema de bienes culturales de una sociedad- se conforma según un número de regularidades, de repeticiones, consolidadas por el conjunto social que las reconoce como tal y cuya matriz está dada por las características permanentes e identificables del campo, establecidas por el *habitus*. Si bien el comportamiento en relación con los bienes simbólicos es propio de cada individuo o de un conjunto de individuos, el *habitus* siempre es una disposición socialmente construida, que ensambla las especificidades de cada serie cultural en su seno.

- representarse frente al otro al actuarla, ya sea como ejercicio de reafirmación del par unidad/diversidad -ya sea como ejercicio de reafirmación del par opacidad/ transparencia-esto es, el pasaje del conocimiento no reflexivo a la objetivación y extrañamiento de las prácticas culturales individuales y sociales de los miembros de una comunidad-.

La unidad frente a la diversidad puede disparar los dispositivos de autorreferencialidad y de heterorreferencialidad, lo que refuerza el haz de rasgos estereotípicos propios y ajenos –los

denominados auto y héteroestereotipos- al consolidarse los esquemas interpretativos de la identidad a partir de creencias y valoraciones compartidas que se retroalimentan y se refuerzan en el interjuego de la clase.

Al tratarse de cursos multinacionales, son los estereotipos nacionales los que funcionan como marco de referencia: si se tratara de una clase en donde conviven urbanos y campesinos, o médicos y enfermeras, otro sería el sistema de estereotipación al que se recurriría para poner en marcha el proceso de identificación de rasgos socioculturalmente identitarios.

Sin embargo, no debe concluirse en que la preeminencia de los mecanismos de estereotipación tiñen todo tipo de relación interpersonal en el aula: como señalamos más arriba, en el respeto pactado por las conductas ajenas o en la explicitación preventiva de comportamientos y en los acuerdos tácitos para una convivencia multicultural subyacen estrategias de mitigación que bregan por evitar la definición de trazo grueso. A ello contribuye sin dudas la toma de conciencia y la puesta en discurso de la naturaleza convencional del comportamiento cultural: el pasaje de la opacidad a la transparencia al que aludíamos hace un momento conlleva la oportunidad de explicar(nos) las diferencias y de racionalizar los factores de cohesión social que nos hacen miembros de un colectivo común.

No podemos negar las generalizaciones que nos aportan las representaciones mentales que tenemos de los otros y de nosotros mismos: nos valemos de ellas para sentirnos parte de una comunidad y para ubicar en nuestro imaginario al que no la forma. Así lo entiende Ruth Amossy

Desde hace varias décadas, diversos planteos críticos apuntan a relativizar los reproches que le son tradicionalmente dirigidos. Más aún, los psicólogos sociales terminan por reconocer el carácter inevitable, e incluso indispensable, del estereotipo, que no sólo es fuente de errores y prejuicios, sino también un factor de cohesión social, un elemento constructivo en la relación del ser humano consigo mismo y con el otro (Amossy, 2001:47).

De lo que se trata es de maximizar al individuo al preguntarnos: ¿qué espera él que yo espere de él? ¿Qué espero yo que él espere de mí? El contenido de las respuestas definirá la construcción del espacio interpersonal en el aula multicultural.

#### Referencias bibliográficas

- Amossy, R. y Herschberg Pierrot, A. (2001): *Estereotipos y clichés*, Buenos Aires, Eudeba.
- Bourdieu, P. (1990): *Sociología y cultura*, México, Grijalbo.
- Cambra Giné, M. (1998): "El discurso en el aula", en Mendoza Fillola, A., Mendoza Fillola, A. (coord.): *Conceptos clave en didáctica de la lengua y de la literatura*, Barcelona, SEDLL / ICE / HORSORI / Universitat de Barcelona. pp325-358
- García García, P. (2004): "Didáctica intercultural en la enseñanza de idiomas", *RedELE*, 0 pp70-77 <http://formespa.rediris.es.revista>. Consultado 02/3/2004
- Miquel, L. (1999): "El choque intercultural: reflexiones y recursos para el trabajo en el aula", *Carabela*, 45, pp. 27-45.
- Nussbaum, L. y Tusón, A. (1996): "El aula como espacio cultural y discursivo". *Signos*, 17, pp 14-21.
- Oksaar, E (1984): "Multilingüismo y multiculturalismo desde el punto de vista del lingüista", en T. Husén, y S. Oppen,.: *Educación multicultural y multilingüe*. Madrid: Narcea, pp 33-59.
- Tusón Valls, A. (1994): "Teorías sobre el uso lingüístico y enseñanza de la lengua". *Textos de didáctica de la lengua y la literatura* 1, Barcelona, pp. 43-52.

**Vera Cerqueiras** es egresada de la Carrera de Letras de la Universidad de Buenos Aires y Master en Formación de profesores de ELE por la Universidad de Barcelona. Se ha desempeñado como docente, capacitadora, formadora de formadores y coordinadora académica en el área de español como lengua extranjera en diferentes instituciones el país y del exterior. Ha participado en numerosos proyectos de elaboración de material didáctico y en el diseño de planes curriculares para grupos multi y monolingües y de objetivos específicos. Actualmente es Coordinadora del Programa de enseñanza y formación en español como lengua extranjera de Flacso Argentina, Coordinadora Académica del Departamento de Español del CIEE Buenos Aires Study Center, en el que dirige el área de investigación en español como lengua extranjera (AIELE) y profesora adjunta de español en la *New York University* en Buenos Aires.