

La formación docente en lengua extranjera a la luz de los nuevos lineamientos oficiales

Estela Klett
Rosana Pasquale
Aceptado Febrero 2013

Resumen

En el marco de la formación inicial de docentes, el Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD) y la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) han trabajado conjuntamente en proyectos de revisión de la formación inicial de los docentes destinados a la nueva escuela secundaria obligatoria. Así, grupos de especialistas convocados por esos dos organismos han diseñado Proyectos de Mejora para la Formación Inicial de Profesores del Nivel Secundario orientados a varias disciplinas (lengua y literatura, historia, geografía, biología, física, química y lenguas extranjeras). En este artículo, presentaremos el documento elaborado para el campo de las lenguas extranjeras, poniendo énfasis en las condiciones de trabajo en las cuales se gestó, los supuestos teóricos que lo sostienen (Beacco, 2010; Pogré, 2002, 2003 y 2010; Perkins, 1993 y 2007) y los principales componentes que lo constituyen.

Palabras clave: formación docente - lenguas extranjeras - proyecto de mejora

Abstract

In the context of initial teacher training, the Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD) and the Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) have worked together on projects to review the training of teachers for the new secondary school compulsory. The groups of specialists convened by the two agencies Proyectos de Mejora para la Formación Inicial de Profesores del Nivel Secundario oriented to various disciplines (language arts, history, geography, biology, physics, chemistry and foreign languages). In this paper, we present the document prepared for the field of foreign languages, with emphasis on working conditions in which it was conceived, in the theoretical assumptions that support it (Beacco: 2010; Pogré, 2002, 2003 and 2010, Perkins, 1993 and 2007) and the main components that it is constituted.

Key words: teacher training - foreign languages - improvement project

Introducción

La formación de profesores en el área de las lenguas extranjeras (LE) en Argentina se inscribe en el marco de una tradición de enseñanza de larga data, que descansa sobre una armazón institucional sólida, constituida por una veintena de instituciones terciarias no universitarias y universitarias donde se imparte dicha formación. A título de ejemplo, diremos que dos de los institutos de formación superior que preparan docentes de lenguas extranjeras en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires¹, lo hacen desde comienzos del siglo XX y que, desde ese momento hasta nuestros días, el flujo de diplomados ha sido constante, aunque, tal vez, menor al requerido por el sistema educativo en el caso de algunas LE (francés, inglés, etc.). La calidad del trabajo que realizan las instituciones de formación docente superior y universitaria argentinas se ha destacado siempre en los foros de discusión nacionales e internacionales, ya que sus egresados ponen de manifiesto, en general, una gran vitalidad y competencia cuando intervienen en ese tipo de eventos.

Por otro lado, es importante hacer notar la gran cantidad de profesores becados por embajadas o servicios diplomáticos extranjeros, cuyos programas de formación permanente o de perfeccionamiento académico cuentan siempre con el entusiasmo y la motivación de los docentes, preocupados por su actualización didáctica y teórica. Finalmente, no podemos dejar de hacer mención del gran número de profesores que completan o han completado su formación de grado con la obtención de diplomas de alta calificación (carreras de especialización, licenciaturas, maestrías, doctorados). Así entonces, este pequeño recorrido por la situación académica del cuerpo profesoral pone en evidencia que el nivel alcanzado por el mismo es, en la mayor parte de los casos, ampliamente satisfactorio.

Sin embargo, desde hace algunos años, la formación de docentes de LE parece no asumir algunos de los cambios vertiginosos que se manifiestan en la vida sociopolítica y académica nacional. Esta nueva coyuntura en la cual estamos inmersos constituye, creemos, un desafío para la formación docente en general y para la formación de los profesores de idiomas, en particular, ya que implica el desarrollo de capacidades inéditas, la adquisición/aprendizaje de competencias y saberes nuevos y, por ende, un perfil de estudiante-futuro profesor de LE renovado.

Como se ha dicho, la formación de docentes de LE está a cargo de dos tipos de instituciones con perfiles diferentes: por un lado, los Institutos de Enseñanza Superior (IES) o Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) y, por otro, las Universidades Nacionales o Privadas. Es por ello, que esta problemática interesa tanto a organismos como el Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD) como a la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), ambos dependientes del Ministerio de Educación. En este contexto, desde hace ya algunos años, asistimos a la implementación de proyectos de mejora de la formación docente en

1- Nos referimos al Instituto de Enseñanza Superior (IES) en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández" y al Instituto Superior de Profesorado "Joaquín V. González".

general, articulados por esos dos organismos. Globalmente, estos proyectos se plantean revisar la formación de los docentes y a posteriori, contribuir en el diseño de currícula y de planes de estudio de las diferentes jurisdicciones, en el marco de la nueva escuela secundaria obligatoria. Así, en el caso del INFOD, desde su área de Desarrollo Curricular se postula el acompañamiento a las jurisdicciones en la elaboración de reformas curriculares en consonancia con la Resolución del Consejo Nacional de Educación 24/07 y el apoyo y seguimiento de la implementación de los diseños elaborados. Es en este contexto que desde el INFOD se promueve una línea de acción denominada Proyecto de Mejora para la Formación Inicial de Profesores del Nivel Secundario.

En particular este último programa tiene por objetivo revisar las prácticas de formación inicial de los docentes destinados a la educación secundaria y promover las renovaciones necesarias en los diseños curriculares. Para iniciar el trabajo en esa línea, representantes de los institutos de formación docente y de las universidades nacionales de diversas disciplinas han sido convocados para la elaboración de documentos de trabajo. Hasta el momento, se han producido documentos relativos a las siguientes disciplinas: matemática, física, química, biología, lengua y literatura, geografía, historia y lenguas extranjeras². El proyecto de mejora vinculado específicamente con el área Lenguas Extranjeras nos ocupará en las líneas que siguen.

El Proyecto de Mejora de la Formación Docente Inicial para el Nivel Secundario orientado a Lenguas Extranjeras

El equipo y la dinámica de trabajo

Para llevar a cabo este proyecto, el INFOD y la SPU trabajaron conjuntamente en la convocatoria de formadores de formadores en IES o ISDF y en Universidades Nacionales. Estos especialistas representaban los idiomas que se enseñan en el sistema educativo formal argentino a saber: alemán, francés, inglés, italiano y portugués. Es de señalar que lamentablemente no hubo presentaciones al llamado oficial por parte de los profesores de alemán. El equipo quedó constituido con 35 docentes que tuvieron a su cargo la concepción y redacción del documento final (Klett et al. 2011).

La dinámica de la convocatoria surtió dos efectos de considerable envergadura. Por un lado, el documento logrado no fue escrito por "los mejores" de la disciplina sino por muchos de sus representantes, actores de terreno, provenientes de instituciones diversas y con tradiciones epistemológicas diferentes y, a veces, contrapuestas. Por el otro, este tipo de convocatoria ampliada se reflejó en el documento logrado, el cual da cuenta fielmente, creemos, del estado de la disciplina, sus desarrollos y sus límites en el momento actual.

Por otra parte, es interesante hacer notar que las sesiones de trabajo se desarrollaron con la

2- Los documentos se pueden consultar en línea: <http://www.me.gov.ar/infod/curricular.html>

presencia de representantes de todas las lenguas convocadas. Es más, uno de los especialistas seleccionados por el idioma inglés hizo valiosos aportes relativos a la lengua alemana, de la que también es docente. El trabajo conjunto de las lenguas que llevó hacia una materialización del plurilingüismo (¡tantas veces declamado!), ubica a las lenguas en igualdad, no las aísla y las sitúa "interactuando en correlación" (Beacco: 2010: 108):

Presentar a las lenguas juntas y posicionarlas en un nivel de paridad es un gesto político contundente pues es una forma de combatir las jerarquías instaladas en el imaginario social (Klett et al., 2011: 150).

En el campo de los idiomas, esta situación no es habitual, más bien las LE funcionan como compartimentos estancos, sin que se establezcan verdaderas pasarelas o conexiones entre ellas. Como se observará más adelante, se ha procurado revertir el aislamiento de las lenguas proponiendo, entre otras cuestiones, numerosas experiencias interlingüísticas presenciales o a través de las TICs.

Articulación del documento y marco teórico

En lo que respecta al eje articulador del debate instaurado entre los participantes y la posterior redacción del documento final, señalamos que se trató de tres preguntas clave: "¿qué debe comprender de su campo disciplinar un futuro profesor en su formación inicial?, ¿qué experiencias debe transitar para apoyar el tipo de comprensiones delimitadas? y, finalmente, ¿qué han construido los profesores noveles y cómo sabemos nosotros qué es lo que comprenden? Estos interrogantes se inscriben en la corriente didáctica llamada "Enseñanza para la comprensión". Siguiendo a Pogré (2002, 2003 y 2010) y a Perkins (1993 y 2007: 46), el aprendizaje para la comprensión supone algunas nociones básicas que detallamos a continuación. Es necesario:

- Actuar flexiblemente con el conocimiento.
- Tener un compromiso reflexivo y enfrentar un desafío. El aprendizaje se produce en la medida en que se establecen lazos estrechos con desempeños de comprensión que se presentan como un reto para la actividad cognitiva.
- Iniciar un proceso que implica actuar reiteradamente con el objeto de estudio. Se requiere tiempo acompañado de experiencia, pues el tipo y calidad de lo vivenciado es lo que propicia la incorporación de aquello que queremos enseñar.
- Aceptar el carácter multidimensional de la comprensión. Se trata de un proceso para asir un objeto complejo, que puede ser visto desde diferentes ángulos o perspectivas.
- Transitar un conjunto de desempeños de comprensión variados y de diferente complejidad.
- Entender que los nuevos desempeños de comprensión se producen a partir de comprensiones previas en interacción con la nueva información ofrecida por el entorno institucional/social.

A partir de los principios señalados se refuerza, creemos, la idea del cambio de eje: no se trata

de determinar qué se les enseña a los futuros docentes ni qué materias se incluyen, ni con qué carga horaria, etc., sino de plantear algunas líneas teóricas de base que, dado el desarrollo actual de la disciplina en la que está inserto el docente, aparecen como sustantivas para su formación inicial. Se procura dar cuenta entonces de aquellos posicionamientos teóricos que un docente en formación, en este momento histórico, debe conocer, comprender y vivenciar.

Concebir la formación inicial como una parte de un proceso integral de *desarrollo profesional continuo* con diferentes momentos que presentan distintas especificidades, nos permite adentrarnos en una concepción profesionalizante de la docencia. Así, el docente profesional es aquél que conoce y comprende marcos teóricos de su disciplina y es capaz de transformar esos conocimientos en contenidos a enseñar, es decir, puede articular la "comprensión profunda de los contenidos disciplinares y la complejidad de la tarea de enseñar en las instituciones educativas" (Pogré, 2010).

Por lo enumerado anteriormente, es claro que el documento no es un diseño curricular que "baja" o se impone, sino un material de base para revisar, renovar o construir diseños curriculares en cada jurisdicción. El foco no está puesto en lo que hay que enseñar en los profesorados, sino en la formación de los docentes y en sus procesos de aprendizaje. El eje se ha desplazado entonces hacia aquello que el futuro profesor debe comprender de la disciplina en la que se está formando, para poder enseñar en la escuela secundaria actual. Como no es un diseño curricular, el documento se aleja del listado de contenidos y en él "no existe un apartado específico que contemple la perspectiva didáctica. Sin embargo, ésta atraviesa la propuesta, plasmándose en las metas y las experiencias" (Klett, et al. op.cit: 151). En otro orden de cosas, resulta indispensable referirse a las partes que conforman el documento. Este consta de una introducción donde se refleja el espíritu plurilingüe del proyecto y los acuerdos logrados. Se enumeran y definen también los términos clave que se utilizaron. Se presentan después los cuatro núcleos conceptuales que buscan problematizar la enseñanza de las LE: Aprendizaje, Ciudadanía, Interculturalidad y Prácticas Discursivas. Además de los conceptos centrales que aparecen en la fundamentación de cada uno de estos ejes, la propuesta presenta las metas de aprendizaje. Se trata del enunciado de objetivos que establecen el alcance y profundidad de la comprensión esperada por los futuros docentes. Luego, se exponen las experiencias que se considera deberían transitar los profesores de LE durante su formación inicial para lograr los objetivos mencionados. Tanto el muestreo de tareas posibles como las metas no tienen pretensión de exhaustividad. Finalmente, se definen descriptores que permiten reconocer y evaluar el alcance de la comprensión en cada caso y trazar mapas de progreso del aprendizaje de los estudiantes.

Los núcleos del documento: especificidades y relaciones

Como ya se dijo, el documento consta de cuatro núcleos, consensuados por los participantes como fundantes e ineludibles en la formación inicial de los profesores de LE hoy: Aprendizaje, Ciudadanía, Interculturalidad y Prácticas Discursivas. Describiremos brevemente cada

uno de los núcleos poniendo en evidencia los aspectos que consideramos novedosos. En el núcleo *Aprendizaje*, se pone de manifiesto la complejidad del proceso de aprendizaje de la LE desde la mirada de quien se está formando como docente y, al mismo tiempo, transitando el camino de la adquisición de la lengua ajena para luego enseñarla. El alumno del secundario al cual se le enseña la LE, no es el *único* que enfrenta problemas de aprendizaje de dicha lengua. Quien enseña un idioma distinto al propio también asume desafíos importantes de aprendizaje ¡El idioma no atraviesa a los sujetos por simple ósmosis! Así, el posicionamiento asumido intenta poner en marcha una mirada autorreferencial e introspectiva del alumno-futuro docente sobre sí mismo y sobre sus procesos de aprendizaje, como primer paso, para luego "mirar" a los otros y acompañarlos en sus procesos de aprendizaje de la LE. En este núcleo, el aprendizaje, resultante de factores de orden diverso (cognitivos, sociales y afectivos) y de contextos particulares, se vincula con conceptos de envergadura, tales como los de lengua-cultura extranjera, competencias parciales, interlengua y TICs.

La inclusión del núcleo *Ciudadanía* es en sí misma novedosa, ya que descansa sobre la toma en consideración de aspectos vinculados con la dimensión político-ideológica de la enseñanza-aprendizaje de las LE, dimensión escasamente valorizada en nuestro contexto argentino. Aunque siempre la inclusión o no de una LE en el sistema formal y por ende, el derecho al conocimiento de la misma, es una decisión político-ideológica; hasta ahora, esto no había aparecido como un tema de reflexión desde un documento oficial. Las LE aparecían sobre todo vinculadas a un saber técnico que algunos poseían y otros no, de acuerdo con la voluntad personal y/o la capacidad de aprendizaje individual. Algunos estereotipos usuales al respecto podrían verbalizarse de la siguiente manera: "Aprende/no aprende porque quiere/no quiere, le gusta/no le gusta, es capaz/no es capaz, tiene facilidad/no tiene facilidad...". El núcleo *Ciudadanía* posiciona el aprendizaje/enseñanza de las LE en la órbita pública, en tanto un derecho del ciudadano a ejercer su calidad de tal en una o varias lenguas, con diferentes estatus. Además, se pone énfasis en el posicionamiento ideológico y político-pedagógico del futuro docente como agente de cambio, garante del respeto de los derechos lingüísticos y la diversidad cultural y actor de la política y de la planificación lingüística, en contextos sociolingüísticos múltiples e históricamente construidos.

En cuanto al núcleo *Interculturalidad*, su punto de partida para el contacto con la cultura extranjera es la Lengua-Cultura materna y la reivindicación, sin chauvinismos, de la pertenencia cultural propia y la mirada que desde esa perspectiva se construye. En el campo de la enseñanza-aprendizaje de las LE, desde hace tiempo esta orientación parece instalada; por lo tanto, así visto, no sería entonces, un núcleo "novedoso". Sin embargo, creemos que lo novedoso reside en formalizar y enmarcar desde un documento oficial, algunas propuestas que se están llevando a cabo, con diferente suerte, en las instituciones que forman profesores de LE. Estas propuestas, que cohabitan con otras de corte "culturalista", fueron construyendo un espacio de desarrollo en estos últimos años. Sin embargo, muchas de ellas quedan en declamaciones de lo "que debería ser" y no se plasman en acciones de formación concretas. La mayor dificultad parece residir entre lo que se dice en el discurso (la teoría, sobre la que todos están más o menos de acuerdo) y lo que realmente se hace (la práctica, donde las

acciones e intervenciones se ubican más del lado de lo civilizacional o culturalista). Citaremos algunos ejemplos muy simples. Por un lado, se considera que los estereotipos son obstáculos para la comprensión y, por otro, se enseñan estereotipos; se dice que todas las culturas son igualmente valiosas y se enseña de manera acrítica "la cultura culta" de un pueblo como la expresión máxima de la perfección.

El núcleo constituye entonces, un buen espacio para posicionar la interculturalidad como un eje director y transversal de toda la formación docente de los profesores de LE. Permite, además, reconciliar el decir y el hacer en el aula gracias a la activación de miradas al menos bidireccionales, aunque sería mejor aún que fueran múltiples y diversificadas, como ideal a alcanzar. Esto permitiría el paso de una concepción bicultural a un posicionamiento pluricultural. La propuesta conlleva también un cambio de eje: de la explicación/comparación/juicio de valor a la comprensión, al tránsito por experiencias lo suficientemente pertinentes para que los conceptos de relativismo, arbitrariedad, subjetividad, punto de vista, alteridad, etnocentrismo, distanciamiento, informante, observador, etc., que constituyen el armazón conceptual de este enfoque, se vuelvan realidades palpables.

La presencia de este núcleo debería conducir a una praxis en la cual se conciba la clase como un ámbito de encuentro de lenguas-culturas y a cada uno de los integrantes de ese espacio (docente, aprendiente, etc.) como un agente mediatizador de una lengua-cultura definida en términos de generación, grupo socio-profesional, sexo, pertenencia nacional, etc. El "encuentro de lenguas-culturas" parecería como un lugar de mediana conflictividad, resultante por un lado, de la vinculación con el Otro y lo Otro. Además, mostraría la puesta en marcha de los principios teóricos de descentración y relativismo cultural en el contacto diario con el Otro: su compañero, su docente, su potencial alumno. Va de suyo que en este marco se omiten los juicios de valor y se propicia la comprensión de las diferencias.

En lo que respecta al núcleo *Prácticas Discursivas*, la inclusión del término "prácticas discursivas" constituye en sí misma una novedad, ya que se opone claramente a esa masa proteiforme de conocimientos lingüísticos llamada comúnmente "Lengua". El vocablo se reitera acompañado de un adjetivo numeral (Lengua I, II, III, etc.) a lo largo de los años de duración de los profesorados. La "lengua" aparece como un conjunto de conocimientos declarativos descontextualizados que el aprendiente incorpora y reproduce, tal como los saberes de diccionario. Las prácticas discursivas, en cambio, reivindican la acción lingüística, el contexto de producción-recepción, la interacción, etc. y hacen que la "lengua" tome forma, cobre vida y se construya en saberes relativos al hacer contextualizado. En otras palabras, emplear el concepto de "prácticas discursivas" es posicionarse en el otro extremo del continuum teórico y forma un todo con nociones provenientes de diversos campos, como el análisis del discurso ("heterogeneidad", "enunciación") o de la teoría de la acción ("mediación", "contextos de uso", etc.).

Hablar de prácticas discursivas implica referirse a comportamientos significativos del ser humano en situaciones comunicacionales reales. [...] Mediante las prácticas discursivas operamos sobre nuestros entornos modificándolos

permanentemente, al tiempo que somos resignificados por ellos (Klett et al., op. et loc. cit).

Los núcleos antes mencionados no funcionan como compartimentos separados, por lo contrario, entre ellos se establecen vasos comunicantes que dan lugar a diferentes tipos de relaciones. Así, las relaciones de paridad e igualdad entre ellos, hacen que ninguno sea más importante que otro y que todos sean convocados de la misma manera para dar cuenta de aquéllo que debe comprender el futuro profesor de su disciplina. Para reforzar esta relación de paridad, se eligió una presentación alfabética de los mismos. Por otro lado, se pueden establecer entre los núcleos relaciones de continuidad conceptual, ya que si bien cada núcleo toma un aspecto particular de la disciplina, cada uno de ellos es solidario con los demás y no puede ser visto como una entidad separada y autónoma.

Así, varios conceptos se retoman en todos los núcleos desde ópticas diferentes pero a la vez complementarias y constituyen el armazón conceptual de la propuesta. Es el caso de los conceptos de "construcción de sentidos", "interacción", "voces", "extranjería", que están presentes en el núcleo *Ciudadanía* y omnipresente, en el de *Interculturalidad*. Así, la reflexión sobre la diferencia, la similitud, la comparación, la explicación, etc., es un proceso de acercamiento intercultural a la extranjería. Otro ejemplo es la noción de "agente". Esta atraviesa todos los núcleos ya que, desde una teoría de la acción, el docente es concebido como agente mediatizador, enunciador, ciudadano, etc.

Además, es evidente que tanto entre los núcleos y las metas como entre estas y las experiencias propuestas, se establecen relaciones de continuidad, inscriptas en el "hacer", dado que, si bien cada núcleo presenta metas y experiencias propias, las de todos los núcleos aparecen articuladas entre sí armónicamente. Las acciones (el hacer) son entonces doblemente dependientes: en primer lugar, de aquellos lineamientos que se han planteado en el núcleo y, en segundo término, de aquellas metas y experiencias que se presentaron en los diferentes núcleos. Sería incongruente plantear acciones que vayan en un sentido en las metas y experiencias de un núcleo y otras que vayan en la dirección contraria en otro núcleo, dada la relación de continuidad conceptual planteada.

Finalmente, entre los núcleos existen relaciones de equilibrio entre los conceptos tradicionales y los conceptos innovadores, dado que todo aquello que aparece como innovador, lo es con respecto a aquello que es "tradicional" o, al menos, conocido. Una dosificación más o menos clara aparece en todos los núcleos entre lo enraizado y lo transformador. Esta dosificación es también necesaria para no violentar a los docentes formados en tradiciones de larga data y ponerlos en una situación de resistencia, inherente a todo cambio vivido como demasiado contundente.

Citaremos algunos ejemplos para mostrar la buscada armonía entre lo clásico y lo nuevo. Se dice en el documento: "Aprender una LE y confrontarnos con la cultura del otro, permite un mejor conocimiento de la propia LCM [lengua-cultura materna] y por ende, de aspectos de uno mismo". Tradicionalmente, el concepto de aprendizaje de una LE estaba desvinculado de la identidad nacional o de la pertenencia cultural del aprendiente. Aquí, en cambio, apare-

ce relacionado con la LM, que ocupa un lugar equitativo y que ayuda a su revalorización. Veamos ahora otro caso. Se trata del concepto de "competencia", que en la concepción más corriente de la enseñanza de lenguas, se entiende como un conjunto de saberes y quehaceres que nos acercan al "locutor nativo ideal", visto como modelo a alcanzar. Lo que se replantea en el documento es la noción de "competencias parciales", o sea la promoción de aprendizajes selectivos que se pueden ir complementando con el tiempo. Así, según necesidades y circunstancias, es posible proponer un curso específico de comprensión lectora, que más tarde puede complementarse con un módulo de comprensión auditiva, por ejemplo. Como vemos, aquello que es conocido por los docentes, usual en sus prácticas, deviene el trampolín que permite instaurar la novedad o reconfigurar los trayectos trillados.

Un ejemplo hilado en las diferentes partes del documento

En este apartado analizaremos un caso tomado de uno de los núcleos del documento. La finalidad es, por un lado, mostrar cómo se vinculan las metas correspondientes a un concepto con las experiencias que permitirán alcanzar dichos objetivos. Por otro, nos proponemos relacionar las mencionadas metas y experiencias con los mapas de progreso o descriptores del alcance de la comprensión. El ejemplo escogido corresponde al núcleo Interculturalidad. Se trata de la noción de *alteridad*.

Metas y experiencias: una praxis vinculada con la comprensión de la disciplina

En este punto es necesario abocarnos a definir las nociones de "meta" y "experiencias", según el espíritu del documento. Dentro de cada núcleo y para cada noción clave, se establecen metas. Entendemos por meta el fin u objetivo de comprensión a lograr para los diferentes conceptos tratados. Ahora bien, para construir un aprendizaje duradero y consistente, es necesario transitar un conjunto variado de desempeños de comprensión de complejidad creciente. Los desempeños de comprensión son experiencias que comprenden acciones y reflexión. Requieren que los aprendientes utilicen el conocimiento, adaptándolo a nuevas situaciones. Al realizar estas actividades, los estudiantes incorporan, expanden y reconfiguran los saberes en juego, combinándolos con el conocimiento previo. Las experiencias ayudan tanto a construir, como a demostrar comprensión. Es necesario recalcar que, en el espíritu del documento, no existe una correlación uno a uno entre metas, experiencias y mapas de progreso; es decir, una o varias experiencias pueden corresponder a una o varias metas. Lo mismo ocurre con los mapas de progreso, en los cuales los descriptores pueden perfectamente responder a metas y experiencias diversas. Entre otras razones, esto sucede porque los listados de experiencias y de descriptores de progreso no son exhaustivos; antes bien, son flexibles y admiten la incorporación de nuevos elementos que respondan a las necesidades y condiciones de los contextos en los cuales se lleva a cabo la formación inicial de los docentes de LE.

Antes de pasar a la descripción de las metas y experiencias relativas al concepto de alteridad, nos detendremos brevemente en esta noción sustantiva en el campo de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas-culturas extranjeras (LCE). En efecto, el concepto de alteridad está íntimamente ligado al campo que nos ocupa, aunque su ingreso en él es relativamente reciente. Durante mucho tiempo, la enseñanza-aprendizaje de las LCE hizo caso omiso de los problemas vinculados a las relaciones, conductas y comportamientos que emergían entre locutores que pertenecían a, al menos, dos LC diferentes y que intentaban comunicarse en una lengua compartida. Por otra parte, en un contexto exolingüe³ como el nuestro, la enseñanza-aprendizaje de las LCE pasó por alto las representaciones -y su omnipresencia en el aula- de lo extranjero y del extranjero que generaciones de aprendientes y docentes construyeron en su vinculación con la LC otra⁴.

En este marco, recién a fines de los años 90, se puso en evidencia que el campo de la enseñanza-aprendizaje de las LCE era un terreno propicio para que los conceptos de alteridad, extranjeridad, etnocentrismo, relativismo cultural, distanciamiento, objetivación, mismidad, otredad, identidad, entre otros, acuñados por disciplinas como la antropología, la etnología o la psicología social, encuentren un anclaje diferente y desplieguen su potencialidad en un modelo de formación intercultural. Así, entre todos esos conceptos, el de alteridad en tanto proceso de reflexión sobre la propia identidad y de toma de conciencia de la diferencia, desde la óptica de un observador socioculturalmente situado, se transforma en una noción clave en la relación LC materna/LC extranjera.

En el contexto nacional y mundial actual, la experiencia de la alteridad es moneda corriente. Es por ello que la formación inicial de profesores de LC extranjeras, no puede dejar de lado ese concepto que impulsa la superación del pensamiento binario y uniaxial (lo bueno/lo malo; lo verdadero/lo falso...) y que privilegia el (re) encuentro consigo mismo y con los otros.

Veamos ahora la articulación de las metas y experiencias en el caso del concepto Alteridad. Con respecto a las Metas, el documento propone:

- Identificar expresiones y prácticas culturales propias y de la cultura otra, advirtiendo las limitaciones que puedan surgir.
- Comprender que el aprendizaje de una LCE implica el contacto con sistemas de referencia y representaciones sobre la realidad diferentes de los de la propia cultura.

3- Se entiende por contexto exolingüe o heteróglota aquel en el cual la LCE enseñada no posee uso social. Las lenguas del sistema formal (alemán, francés, inglés, italiano y portugués) se enseñan en Argentina en un contexto exolingüe o heteróglota.

4- La denominación "LC otra", de uso cada vez más frecuente en el campo de las lenguas extranjeras, busca poner de manifiesto la impronta de la alteridad, la otredad y la extranjeridad de la/s lengua/s diferente/s de la propia.

- Desarrollar una actitud positiva frente a la diversidad e interculturalidad del escenario contemporáneo (Klett et al. op.cit: 178).

En principio, cabe señalar que las metas postulan una progresión evidente en cuanto a la complejidad de los procesos cognitivos y socioafectivos que se espera que el futuro docente desarrolle: "identificar", "comprender" y "desarrollar una actitud positiva" indican exigencias de involucramiento del aprendiente de muy diferente orden.

Ahora bien, la identificación de "expresiones y prácticas culturales", lejos de asimilarse a un repertorio o a una lista, presentada en dos columnas ("propias y de la cultura otra"), requiere de un trabajo de reflexión y posicionamiento teórico de quien la construye, ya que este debe advertir (darse cuenta, ser conciente) "las limitaciones que puedan surgir". ¿A qué limitaciones nos referimos? A aquellas que resultan de la construcción de estereotipos, de clichés, de discursos dominantes... en fin, de las que emergen cuando las culturas son vistas a través de un lente totalizador y monocromático...

La segunda meta, por su parte, nos enfrenta a un "modelo de comprensión" en el cual la adquisición de una actitud de distanciamiento y de relativización se impone. El punto de partida de este modelo es el docente en formación quien, guiado por el docente experto, deberá indagarse a "sí mismo" y ejercitar la descentración con respecto a sus sistemas de referencias, valores y creencias. Sólo el trabajo "sobre sí" hará de él un observador "advertido", capaz de entrar en "contacto con sistemas de referencia y representaciones sobre la realidad diferentes de los de la propia cultura", desde un marco de referencia múltiple.

Por último, la tercera meta conlleva, creemos, el gran desafío de la formación docente actual: un posicionamiento ético y deontológico que hace lugar a la "diversidad y a la interculturalidad". Desarrollar una "actitud positiva" en este marco no es una propuesta ingenua. En efecto, no se trata de eliminar el conflicto o el disenso y de asumir una actitud crédula e inocente, como la del personaje Cándido de la obra homónima de Voltaire, quien jamás osó poner en duda la enseñanza de su maestro Pangloss. Tampoco se trata de un ejercicio de la tolerancia, ya que este remite al paradigma civilización/barbarie. Por lo contrario, se trata de una meta actitudinal, tanto más difícil de alcanzar cuanto que se inscribe en la esfera del "savoir-être" (saber-ser) y evoca capacidades como la adaptación, la receptibilidad, el feed-back, la cooperación, entre otras, en vistas a una verdadera comprensión del otro.

Estas metas nos alejan, entonces, del modelo didáctico dominante que rige, todavía hoy, en la enseñanza de la cultura extranjera. En efecto, en ese modelo, denominado "metodología circulante" por Béacco (1996), la explicación, la descripción y la comparación son las formas más habituales de acceso a la cultura del otro. Estas formas no son inocentes y conllevan riesgos tales como la comparación de realidades que no son equivalentes, el pasaje de lo descriptivo y/o explicativo a lo apreciativo, las generalizaciones exageradas, la transformación de la comparación en jerarquización, el reduccionismo y la esquematización, la búsqueda forzada de paralelos entre las culturas y sobre todo, el contacto cultural basado más en la afectividad que en un enfoque científico del tema.

Entre las experiencias que el futuro docente debe transitar para alcanzar las metas antes

mencionadas, el documento enuncia las siguientes⁵:

- 1- Abordar una temática específica a partir de diferentes géneros textuales (documentos literarios, periodísticos, científicos, etc.), para reflexionar sobre sus diversos tratamientos en cada cultura.
- 2- Visitar centros culturales de diferentes comunidades extranjeras, con la finalidad de comprender cómo la sociedad argentina es el resultado del contacto entre lenguas y culturas diversas.
- 3- Identificar vocablos de otras lenguas usados en la actualidad y analiza sus dominios de pertenencia y de utilización.
- 4- Analizar e interpretar discursos orales y escritos (disertaciones, emisiones de radio, manifiestos, panfletos, extractos literarios, artículos de opinión, memorias, etc.), representativos del encuentro/desencuentro entre la LCM y la LCE
- 5- Encuestar a hablantes de la lengua que aprende sobre temas que promueven la reflexión intercultural, para identificar puntos de encuentro y de desencuentro con las propias opiniones (Klett et al. op. et loc. cit).

Como se puede apreciar, todas estas experiencias están articuladas en torno a la diversidad y la alteridad. Recorrer estas experiencias le permitirá al futuro docente percibir y comprender la alteridad ya no como un concepto abstracto sino como una realidad palpable y vinculada con su quehacer cotidiano. Se trata de un recorrido por la alteridad en tanto eje vertebrador de las diversas áreas de la formación inicial del docente. Encontramos así la alteridad textual y discursiva ("*diferentes géneros textuales*"), la lingüística ("*vocablos de otras lenguas*"), la cultural ("*diversos tratamientos en cada cultura*", "*diferentes comunidades extranjeras*") y la socio-afectiva ("*encuentro/desencuentro entre la LCM y la LCE*", "*puntos de encuentro y de desencuentro con las propias opiniones*").

Mapas de progreso: visualización de lo aprendido

En cuanto a los mapas de progreso, el documento propone, para el concepto estudiado, los siguientes descriptores:

- 1- Al promediar la formación:
Reconoce al paradigma de la diversidad como el componente esencial de las LC. // Infiere y reconoce representaciones instaladas en la cultura escolar

5- En el documento se presenta un número acotado de experiencias. No son las únicas posibles, antes bien, cada formador de formadores debería poder multiplicarlas en función de sus alumnos y de los contextos de enseñanza-aprendizaje en los cuales se halla inserto.

relacionadas con la homogeneidad de los grupos de aprendizaje y analiza la actitud del docente frente a la diversidad, en videos de clase, observación directa, etc.

2- Al finalizar la formación:

Examina y describe la cultura del otro, identificando las problemáticas centrales y las reglas de funcionamiento social inherentes a la CE y las relaciona con la propia. // En la experiencia de residencia, propone estrategias para modificar modos de actuar del docente que favorezcan el diálogo intercultural. // Prepara secuencias didácticas acotadas para suscitar la reflexión intercultural sobre aspectos determinados.

3- Al inicio del desempeño profesional:

Al considerar la clase como un grupo heterogéneo y plural de individuos, propone actividades que propicien miradas múltiples ante un mismo hecho cultural. // Diseña materiales didácticos flexibles que susciten el debate y la reflexión intercultural sobre situaciones, hechos, problemáticas de la sociocultura estudiada. // Propone situaciones de aprendizaje cooperativo que promuevan la reflexión y el intercambio entre los miembros de distintas lenguas-culturas y justifica la elección de las mismas (Klett et al. op.cit: 181).

Un continuum determinado por la reflexión y la acción enlaza a los descriptores que permitirán al formador de formadores evaluar los desempeños del futuro docente. Tres momentos de la formación requieren una atención particular: "al promediar la formación", "al finalizar" la misma y "al inicio del desempeño profesional".

Al promediar la formación, el futuro docente ha transitado experiencias que le permiten confrontar los paradigmas de la homogeneidad y el de la diversidad y reconocer a este último como constitutivo de la disciplina. Además, es capaz de deconstruir representaciones sociales vinculadas con las LCE y con la LCM, dando cuenta del anclaje sociocultural de las mismas. Al finalizar su formación, en tanto docente novel, está capacitado para intervenir didácticamente en el marco de un enfoque intercultural que propicie el encuentro entre la LCE y las LCM presentes en el aula. Finalmente, durante los primeros años de su desempeño profesional, el docente de LCE asume plenamente su rol de "mediador cultural" (Zarate, 2001) y propone actividades de clase y materiales didácticos que dan cuenta de su posicionamiento intercultural. Con respecto a esta última etapa, es importante hacer notar el esfuerzo puesto, por parte de las instituciones y organismos del estado, en diseñar algún instrumento de seguimiento del graduado, inexistente en la actualidad. En efecto, en el ámbito de la formación en LCE (y en otras disciplinas), una vez finalizados los estudios, la formación de los graduados universitarios o terciarios queda librada a los intereses y proyectos personales de los individuos. Si en ciertos niveles del sistema educativo se plantan algunas exigencias de formación y producción continuas (evaluación por pares, acreditaciones de carreras, programas de incentivos, concursos de antecedentes y oposición relativamente frecuentes,

etc.), en otros, estos requerimientos son prácticamente nulos. La permanencia de los docentes dentro del sistema está ligada a factores de orden contingente.

Alteridad y plurilingüismo

Antes de concluir, deseamos mostrar que el concepto de alteridad hasta aquí analizado se vincula con el de plurilingüismo, eje articulador de todo el documento. En efecto, va de suyo que el conocimiento del otro y su diversidad supone el paso por su(s) lengua(s). En el documento, las marcas más notables de trabajo en y con lenguas diversas se observan en las experiencias sugeridas. Así, aunque el futuro docente se esté formando en *un idioma* específico se le solicita, por ejemplo, que observe clases de otras lenguas, sean estas extranjeras o de los pueblos originarios. El extrañamiento del que queremos impregnar a nuestros aprendientes o los procedimientos didácticos que les solicitamos describir cuando efectúan observaciones áulicas, ya no provendrán exclusivamente de la lengua del profesorado en curso. Otras lenguas, incluyendo la materna, proporcionan materiales para el comentario crítico, el análisis de técnicas o estrategias o la consulta de bibliografías y sitios en la Web. Por otro lado, se recomienda que los aprendientes participen en intercambios con hablantes de otras lenguas-culturas en situación presencial o utilizando diferentes medios tecnológicos. En el chat y en los foros de discusión es posible que el alumno utilice la lengua de su formación. Pero también, en otros casos, se propicia que conserve su lengua materna para expresarse y, sin embargo, comprenda la lengua de los otros tal como se sugiere desde los "enfoques plurales" (Candelier, 2007) promovidos bajo el nombre de "intercomprensión de lenguas". Otras veces, en este tipo de experiencias, los aprendientes comunican de manera muy rudimentaria, a partir de un repertorio construido gracias al aporte mancomunado de vivencias lingüísticas diversas y de conocimientos de lenguas que se encuentran en correlación e interactúan (Castellotti y Moore, 2006: 54). Creemos que estas actividades que movilizan la lengua materna, la lengua de formación académica, así como conocimientos lingüísticos variados al servicio de un repertorio plurilingüe dinámico, favorecen el contacto de lenguas, la mirada intercultural, así como un mejor conocimiento de la alteridad. Las acciones mencionadas se adecuan además a situaciones cada vez más frecuentes de nuestra sociedad, ya que en numerosos espacios los hablantes, de manera natural, yuxtaponen lenguas, alternándolas y combinándolas para hacerse comprender.

Comentarios finales

En este artículo hemos mostrado los principales objetivos y contenidos del texto elaborado en el marco del Proyecto de Mejora para la Formación Inicial de Profesores del Nivel Secundario. Asimismo, describimos los puntos presentes en el documento que, creemos, constituyen ejes novedosos en el campo de las LCE. Finalmente, ejemplificamos a partir de uno de los conceptos que atraviesa toda la propuesta, la articulación existente entre metas, experiencias

y mapas de progreso.

El documento de mejora presenta dos potencialidades que, a nuestro juicio, son decisivas para el campo de las LE: por un lado, expone el grado de desarrollo alcanzado por la disciplina que nos convoca y por el otro, materializa en su forma de elaboración y en su concepción misma, los principios del plurilingüismo. En el primer caso, el documento pone en evidencia los acuerdos logrados, así como las discusiones y preocupaciones de los actores de terreno que participaron en su elaboración, al mismo tiempo que establece el límite de los consensos alcanzados. En el segundo, creemos que el proyecto muestra una apertura significativa hacia el plurilingüismo, que se visualiza esencialmente en la propuesta de numerosas experiencias interlingüísticas.

Es de esperar que los planteos efectuados puedan plasmarse y, más aún, profundizarse en los nuevos planes de estudio que los centros de formación deberán efectuar próximamente. Como docentes y formadores estaremos quizás más preparados para la comprensión y respeto de la pluralidad de lenguas y culturas que conviven en nuestro país.

Bibliografía

- BEACCO, J-C (1996) "Enseignement de la civilisation en classe de langue et méthodologie circulante" en *Echos* n° 78/79, pp. 123-128.
- _____ (2010) *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*. Paris: Didier.
- 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.
- CASTELOTTI, V. y MOORE, D. (2006) "Parcours d'expériences plurilingues et conscience réflexive". *Le Français dans le Monde: Recherches et Applications* n°39, pp.54-68.
- KLETT, E. y otros (2011) "Lineamientos curriculares para la formación docente inicial orientados a lenguas extranjeras" en Proyecto de Mejora de la Formación Docente Inicial para el Nivel Secundario orientado a la disciplina Lengua Extranjera, Secretaría de Políticas Universitarias e Instituto Nacional de Formación Docente, Ministerio de Educación. http://www.me.gov.ar/infod/documentos/lenguas_extranjeras.pdf.
- PERKINS, D. (1993) "Teaching for understanding" *American Educator: The Professional Journal of the American Federation of Teachers*; v17 n3, pp. 28-35. Consultado el 6 de octubre de 2011. <http://www.exploratorium.edu/IFI/resources/workshops/teachingforunderstanding.html>
- _____ (2007) "O que é a compreensão?" en *STONE WISKE, M. e al. Ensino para a compreensão*. Porto Alegre: Artmed. Versión original 1998: *Teaching for understanding: linking research and practice*. San Francisco: Jossey -Bass Inc. PP. 37-49.
- POGRÉ, P. (2002) "La enseñanza para la comprensión, un marco para innovar en la intervención didáctica" en *AGUERRONDO, I. y otros. La escuela del futuro II. Cómo planifican las escuelas que innovan*. Editorial Papers, Buenos Aires.
- _____ (2003) "Formación Docente en el marco de la Enseñanza para la Comprensión. Comprender la complejidad de la práctica. La experiencia de la Universidad Nacional de General Sarmien-

to", consultado el 7 de noviembre de 2010: http://www.oei.es/docentes/articulos/formacion_docente_ensenanza_comprension_pogre.pdf

(2010) "Seminario" dictado en el marco Proyecto de Mejora de la Formación Docente Inicial para el Nivel Secundario orientado a la disciplina Lengua Extranjera. Buenos Aires, INFOD, 28 y 29 de agosto de 2010.

ZARATE. G. (2001) "Langues, relations à l'étranger et mutations identitaires" en Actes du Xe Congrès Mondial des Professeurs de Français, Paris, juillet 2000 pp. 375-380.

Estela Klett: Titular de la cátedra de francés y Directora del Departamento de Lenguas Modernas de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Profesora titular en el IES en Lenguas Vivas "Juan R Fernández" y en el ISP "Joaquín V. González". eklett@filo.uba.ar

Rosana Pasquale: Doctora en Ciencias del Lenguaje por la Universidad de Rouen (Francia). Docente-Investigadora del Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján y de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Profesora titular en el IES en Lenguas Vivas "Juan R Fernández". rosanapasquale@gmail.com