

HACIA UN DISEÑO CURRICULAR ENFOCADO EN LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL

Silvia Rocío Pabón Suárez

srociopabon@yahoo.es

Secretaría de Educación, Bogotá D.C.

Universidad de los Andes

Resumen

La ponencia que se presentará es el producto de la investigación doctoral titulada caracterización de un currículo bilingüe enfocado en la competencia comunicativa intercultural. Este estudio es una investigación cualitativa con el método participativo crítico. En ella se explica la necesidad de referirse al constructo de la *comunicación intercultural* en los procesos de enseñanza y aprendizaje de lengua extranjera con carácter incluyente y equitativo en un ambiente bilingüe, unas orientaciones teóricas que sustentan el objeto de investigación desde la perspectiva intercultural crítica de Walsh (2014) y un bilingüismo dinámico de García y Wei (2014) que involucra las concepciones de inclusión y equidad en un espacio llamado *tercer espacio o interculturalidad*. Así mismo, se relaciona las orientaciones metodológicas que guiaron el proceso de esta investigación participativa crítica. El análisis de resultados que profundiza en la discusión de los hallazgos contrastándolos con la teoría y las respectivas implicaciones pedagógicas y conclusiones generadas en el proceso de análisis y discusión de los resultados.

Abstract

The following lecture presents the results of a doctoral dissertation entitled “A characterization of a bilingual curriculum focused on intercultural communicative competence”. This study is a qualitative research with a critical participatory approach. It claims the need to refer to intercultural communication in the learning-teaching processes within a bilingual environment from the inclusive and equity perspective, some theoretical orientations that support the object of this study from the critical intercultural perspective Walsh (2014) and a dynamic bilingualism by García and Wei (2014); as well as, the methodological orientations that support this critical participatory research. The results discuss the findings arguing with the theory; lastly, the pedagogical implications and conclusions emerged in this research.

Palabras claves: Bilingüismo dinámico competencia comunicativa intercultural

Por qué y para qué de un currículo bilingüe enfocado hacia una competencia intercultural comunicativa

De acuerdo con las circunstancias actuales del mundo como el fenómeno de la globalización es necesario establecer una relación el término “interculturalidad” como puente para el aprendizaje de una lengua y lo que ello implica. En el contexto de América Latina, y más específicamente, en el contexto colombiano se ha venido generando un fenómeno llamado “movilidad étnica” desplazamiento de diferentes comunidades hacia las diferentes ciudades del país; razón por la cual las escuelas han estado inmersas en un cambio de población estudiantil; en otras palabras, se han convertido en un “espacio de diversidad cultural y social”. En el caso de la institución educativa pública donde se desarrolló la presente investigación, niños de la comunidad indígena proveniente del Choco, llamado los Saperara, son quienes asisten de manera regular a la escuela. Esto conlleva a

pensar una transformación curricular incluyente que permita no solo la inserción de estos niños al sistema escolar, sino que conserven y hagan pública su cultura y su procedencia en cualquier contexto.

Orientaciones teóricas

En primera instancia es necesario presentar una definición de currículo y su correspondiente perspectiva entendida para propósitos de esta investigación. El currículo es concebido como un proyecto que representa una serie de acciones pedagógicas, epistemológicas y didácticas para lograr unos objetivos determinados. O desde la perspectiva de García Santa Cecilia (1995) el currículo es: “Conjunto de fundamentos teóricos, decisiones y actuaciones relacionado con la planificación, el desarrollo y la evaluación de un proyecto educativo y pone énfasis en un enfoque que concibe la enseñanza como un proceso dinámico centrado en el análisis y en la resolución de los problemas”; siendo así un proceso dialéctico el cual tiene un carácter flexible, y a la vez, negociado.

En segundo lugar, se presenta la concepción de bilingüismo, para el propósito de este estudio, el cual es incluyente y equitativo (García, 2014) y señala que las lenguas funcionan conforman un solo sistema. En otras palabras, un bilingüismo que implica una relación intrínseca entre dos lenguas. Al plantear el bilingüismo como incluyente y equitativo “dinámico” se hizo necesario enmarcarlo dentro de una perspectiva crítica en el sentido de dar voz a la lengua nativa o lengua uno. El bilingüismo dinámico plantea una simbiosis¹ de dos lenguas en un mismo espacio como un sistema único lingüístico sin alterar su uso o mezcla de las dos, sino en el sentido de usar ambas lenguas para el proceso de aprendizaje de las dos y garantizar una mayor comprensión en los hablantes sin que uno lidere o invada terreno de la otra. Se podría decir en palabras de Freire (1980) que existe o debería existir un proceso de diálogo entre las dos lenguas y culturas, es decir, no existe un dominio de una hacia la otra sino una relación que va más allá de lo lingüístico, una relación horizontal donde emerja un dinamismo en los procesos de aprendizaje de lengua.

En cuanto al término interculturalidad Walsh (2013) lo amplía relacionándola con el respeto y a la convivencia entre culturas, que permite no sólo una relación equitativa sino también aprendizajes y enriquecimiento mutuo. Por tanto, deben existir relaciones permanentes de negociación entre condiciones mínimas de respeto, legitimidad, simetría, construcción y posicionamiento político, social y ético –epistémico de saberes-. Este nivel de interculturalidad apunta a la re-existencia, y a la vida misma, hacia un imaginario “otro” y una agencia “otra” de convivencia –de vivir con y de sociedad. En otras palabras, la interculturalidad crítica va más allá de la interacción entre culturas, tiene que ver con el posicionamiento de asumir su propia voz y asumir un rol de agente o sujeto activo, capaz de desarrollar sus capacidades críticas para transformar más adelante su realidad. Es en este sentido que Walsh y Freire establecen una comunicación entre sus percepciones a través de dos características mencionadas previamente: humanización y la dialogicidad en la acción educativa;

¹ Entendida como la asociación entre dos lenguas o culturas que se benefician mutuamente.

condiciones estas para que el sujeto o individuo que se está formando se potencialice junto con la ayuda del maestro.

Ahora bien, ¿será posible relacionar el término interculturalidad crítica con la transculturalidad? Kramsch (2013), cita a Pratt (2002) para definir la transculturalidad o competencia transcultural como “the negotiation of non-negotiable identities and beliefs”. La negociación de identidades y creencias no negociables. Kramsch (2013) afirma que es necesario reconocer lo que existe detrás de los discursos de los sujetos. Pues ellos involucran una serie de significados y símbolos que requieren un proceso de comprenderlos para llegar a entenderlos y comunicarlos asertivamente. Ante estas definiciones presentadas de interculturalidad crítica y transculturalidad podría afirmarse que ambas apuntan hacia la comprensión de la otra cultura (C2) estableciendo el respeto, la convivencia y el carácter democrático en el sentido de dar voz, visualizar al otro y facultar al sujeto ser agente en este tercer espacio o interculturalidad.

Es importante reconocer que en el ambiente intercultural interaccionan sujetos de diferentes orígenes culturales y sociales. Previamente se discutió el carácter de movilidad étnica en nuestro contexto colombiano, especialmente en nuestras escuelas. Por tanto, la escuela se concibe como un espacio social y cultural donde interactúan sujetos de diferente procedencia que, por razones de desplazamiento, búsqueda de nuevas oportunidades de mejorar los estilos de vida o por violencia en sus regiones emigran a las ciudades o sectores donde aparentemente ofrecen nuevas oportunidades. La mayoría de ellos traen consigo angustia del desarraigo físico, emocional, social, económico y cultural que estas migraciones producen. Por tanto, la realidad impredecible y el sentimiento de asumirse “ciudadano/a” de segunda o tercera categoría, invade la interioridad del excluido quien se percibe como un ser de ninguna parte, deslocalizado e inmerso en una otredad desde la cual se reconoce como individualidad anodina sin posibilidad de narrar su historia que a nadie interesa Araguren (2006). Por consiguiente, la escuela es su única oportunidad de ser reconocidos y expresar lo que son. Es aquí donde el carácter intercultural adquiere un rasgo democrático que alude a la participación equitativa en el acto educativo. Esta aproximación democrática en este tercer espacio puede iniciarse a través de la reflexión de su propia identidad cultural. Para ello la historicidad juega un papel importante pues es la esencia de todo sujeto para autoidentificarse en el entorno.

Paradigma de investigación

En cuanto al paradigma de la investigación se enmarcó en un enfoque cualitativo que permitió la riqueza interpretativa y una comprensión de un fenómeno o realidad en específico (Merriam, 2009; Denzin & Lincoln, (2005). Además de tener carácter cualitativo, la investigación se caracteriza por ser participativa crítica (Merriam, 2009) y se involucró a la comunidad educativa como actor participativo directo mediante la participación, **investigación participativa crítica**, Cohen, Manion & Morrison (2011). Los instrumentos de investigación utilizados fueron entrevistas, audio-grabaciones, diarios de campo y una encuesta.

En cuanto a los hallazgos permitieron visualizar las perspectivas curricular y pedagógica que enmarcan la caracterización del objeto de estudio. Relacionado con la **orientación curricular**, se parte de la concepción de horizontalidad basada en la **negociación y flexibilidad**. Esta caracterización tiene que ver con la participación directa de la comunidad en las propuestas curriculares. Para el caso particular de esta investigación y de acuerdo con Gimeno (2000), un currículo apunta a las necesidades del contexto, asumiendo un carácter horizontal y flexible para quienes va dirigido. Una característica esencial de este currículo negociado es el reconocimiento a la diferencia que debe ser tomada en cuenta, así como el diálogo permanente entre el educador y el educando como estrategia de participación en el diseño curricular. Ahora bien, enfocando el currículo intercultural, este es concebido como un vínculo de diferentes perspectivas que reconozcan múltiples identidades étnicas, de género, de estilos de vida y de formas de ver el mundo para alcanzar una escolaridad incluyente para todos y todas. Por tanto, sus componentes: objetivos, metas, criterios metodológicos y evaluativos están alineados con el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural crítica, resultado de esta investigación.

El segundo elemento fundamental es la formación en bilingüismo, en un ambiente de inclusión y equidad para lograr la comunicación intercultural. Este se relaciona con el bilingüismo dinámico (García, 2014), que desde su perspectiva epistemológica concibe el aprendizaje de lengua y cultura como un proceso intrínseco y simultáneo que posibilita el uso de las dos lenguas para el desarrollo lingüístico, y a la vez, como un puente para la comprensión de las diferencias culturales desde la perspectiva de humanización de Freire (1970;1990), visualizando al sujeto como un individuo con una historicidad social, cultural y lingüística que interactúa con otros en las mismas condiciones de diferencia en un espacio *“intercultural”*. Esta concepción de bilingüismo, explícita en el presente estudio, involucra una **pedagogía equitativa e incluyente**, por tanto, el aprendizaje de las dos lenguas y culturas: español e inglés, o lengua minoritaria puede darse de forma simultánea o alterna para facilitar no solo el aprendizaje de las lenguas, sino de las culturas. Esta concepción de aprendizaje de lengua bajo la perspectiva del bilingüismo dinámico en los niños de primaria puede concebirse a través del uso de la simbología y la semiótica como eje fundamental en la comprensión de los repertorios culturales, lingüísticos, sociales e históricos (Shohamy, 2006). De hecho, según García (2015), el uso equitativo de las lenguas a través de la semiótica permite que los aprendices valoren y promuevan sus identidades etnolingüísticas y culturales y establezcan relaciones de significado.

El concepto de interculturalidad desarrollado en esta investigación es tomado como el tercer espacio, donde convergen o interactúan individuos de diferentes estilos de vida, repertorios culturales y lingüísticos que influyen en los procesos de aprendizaje y, por ende, en los procesos de interacción. Con el fin de desarrollar la competencia comunicativa intercultural hace énfasis en la comprensión como habilidad del pensamiento que involucra el entendimiento de las diferencias para alcanzar la comunicación asertiva entre individuos provenientes de diferentes condiciones socioculturales. Byram (1998) señala que los prejuicios y estereotipos son sentimientos expresados que requieren un buen manejo por parte del docente. Lo anterior conlleva a

repensar la ética como un espacio intercultural que busca a través de la negociación de significados y el diálogo alcanzar la comprensión de las diferencias sin generar juicios de valor ambiguos que afecten el diálogo intercultural. En ello recae la importancia en enfocar los valores como el respeto, la empatía y el reconocimiento hacia las diferencias con el fin de alcanzar una sana convivencia en la pluralidad de la escuela. Para tal propósito, reconocer al individuo implica entender su historicidad y subjetividad. Este factor es fundamental para interpretar sus realidades y sus identidades. En el contexto de la institución donde se llevó a cabo esta investigación, niños de diferente procedencia comparten el espacio de la escuela. Muchos de ellos emigraron a la ciudad por problemas de desplazamiento forzado, implicación explicitada por Araguren (2006) como sujetos cargados de desarraigo físico, emocional, social, económico y cultural. Se torna así el espacio intercultural en una forma de expresión de significados que los sujetos traen consigo para expresar su identidad. A este respecto, Garcia (2015) recomienda el uso de la narrativa como estrategia pedagógica que permite a los niños explorar su historicidad y darla a conocer como parte de su forma de expresión. Estas narrativas involucran textos, fotografías, dibujos, símbolos característicos de sus lugares de procedencia, para así mostrar concepciones del mundo y de su comprensión a sí mismos y su cosmovisión.

Es importante destacar que la competencia comunicativa intercultural puede darse de forma transversal en el currículo, pues para entender, comprender y comunicarse con la otredad, el apoyo de otras áreas del saber que involucren la memoria histórica, sociocultural y política que posibilitan desarrollar la interculturalidad crítica, es fundamental. Así como involucrar los procesos lecto-escriturales como herramienta para conocer y expresar sus identidades y subjetividades.

En cuanto al **rol del maestro y del estudiante**, es esencial señalar que la dimensión intercultural invita a pensar en las actitudes, valores y destrezas, en otras palabras, a saber, sobre los demás saberes. Por tanto, el rol del docente en el ambiente intercultural es lograr despertar la sensibilidad cultural y la apertura a las diferencias, ayudar al niño a respetar los diferentes puntos de vista, comportamientos y valorar a la otredad, y juntamente con él, construir un ambiente donde las asimetrías se minimicen y se fomente un ambiente de aceptación y comprensión hacia el otro. En cuanto al **rol del estudiante** como sujeto activo del acto de aprendizaje tiene que ver con su decisiva participación en la selección de materiales, estrategias y necesidades de aprendizaje en el marco de un ambiente intercultural, orientado a promover su identidad cultural o subjetividad, como acción concreta para fortalecer su autoestima, auto reconocimiento, y el reconocimiento del otro y hacia el otro.

En cuanto a la participación de la comunidad en el diseño del currículo se evidenció una co-construcción colectiva mediada por la participación espontánea y activa de los participantes en los espacios que se generaron, a través de preguntas abiertas, formuladas con el fin de llevar a cabo un proceso más dialógico y menos controlado por la investigadora. Otro aspecto es la reflexividad se dio en dos direcciones: de la investigadora hacia los participantes, a través de las preguntas, y de los participantes hacia la investigadora, mediando sus

intervenciones con preguntas, respuestas argumentativas y contribuciones. La aproximación dialógica implica la perspectiva del uno y del otro para enriquecer los diferentes puntos de vista sin ejercer relaciones de poder.

Concebir un bilingüismo equitativo e incluyente es un reto para el proceso de enseñanza y aprendizaje de lengua extranjera. No obstante, para el contexto de esta investigación, un bilingüismo dinámico puede darse en el sentido de dar prelación a ambas lenguas (español e inglés), a la lengua minoritaria “*embera*” y la cultura. En este sentido, se podría promover el aprendizaje de varias lenguas y culturas simultáneamente, generando espacios de inclusión y equidad en la escuela para desarrollar habilidades para operar entre lenguas, garantizando la preservación de las lenguas minoritarias.

La visión de educación acogida se fundamenta en la educación intercultural bilingüe, con una perspectiva crítica, humanizante y dialogante, ámbito éste donde la comunidad, en este caso los sujetos, son agentes activos y participantes del acto educativo. La visión de lengua está estrechamente relacionada con los diferentes factores sociales, culturales y económicos, en el marco de las prácticas sociales. Estas prácticas pueden orientarse a través de estrategias que posibiliten la agencia de los sujetos. En otras palabras, la lengua debería ser un componente de construcción de significados y comunicación para interpretar las diferencias de significados, interpretaciones y creencias que los sujetos traen consigo de su contexto sociocultural donde provienen.

En cuanto a la construcción curricular, posibilita generar cuestionamientos tales como qué perspectivas, historias y contribuciones debe representar un currículo. ¿Se contempla estereotipos o hay representación de las minorías, de los sujetos que son invisibilizados por el sistema (padres, estudiantes) en esta construcción curricular?;

¿El currículo apoya el posicionamiento de los sujetos a través de la participación o genera disparidad teniendo en cuenta un solo punto de vista? ¿Podrían existir prácticas discriminatorias en esta construcción curricular?;

Esta investigación posibilitó generar una serie de reflexiones y cuestionamientos, que futuras investigaciones podrían develar, tales como: un sistema de evaluación formativa e integral para evaluar la competencia comunicativa intercultural sin generar inequidades y exclusión; cómo generar equidad y posicionamiento cuando se presenta población minoritaria y mayoritaria en el mismo espacio escolar; cómo se puede generar espacios democráticos en la escuela para mejorar la participación en las decisiones curriculares por parte de la comunidad; y cuáles prácticas pedagógicas y didácticas se podrían llevar a cabo para desarrollar la interculturalidad crítica, en un ambiente de lengua extranjera. ¿Cómo se configuran las identidades sociales y culturales desde las mismas apuestas curriculares? ¿Qué tipo de posicionamientos identitarios se develan en las apuestas curriculares de corte crítico? ¿De qué tipo de interculturalidad crítica deberíamos estar hablando en

nuestro país y particularmente en nuestros salones de clase? ¿Cuál podría ser una conceptualización fundante de la competencia comunicativa intercultural mediada por la ética?

Referencias

- Byram, M.** (1998). *Intercultural communicative competence*. London: Cambridge University Press.
- Corbin, J. & Strauss A.**(2015).*Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. USA: Sage Publications
- Cohen, L. Cohen M. & Morrison K.** (2011). *Research methods in education*. USA: Routledge.
- Denzin N.& Lincoln, Y.**(2005). Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. *The SAGE handbook of Qualitative Research*. Third Edition. USA: SAGE Publications
- Freeman, D.** (1998). *Doing teacher Researcher*. Canada: Heinle & Heinle Publisher
- Freire, P.** (1970). *Sobre la acción cultural*. Santiago de Chile: ICIRA.
- Freire, P.** (1978). *Pedagogía y acción liberadora*. Madrid: Zero Editor.
- Freire, P.**(1990). *La naturaleza política de la educación*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Garcia O.& Wei L.**(2014).*Translanguaging. Language, Bilingualism and Education*. UK: Palgrave MacMillan.
- Gimeno, S.** (1988). *El currículo una reflexión sobre la práctica*. 2da.Ed. Madrid: Morata.
- Grundy, S.** (1987). *Producto o praxis del currículo*. 3ra Ed. Madrid: Morata.
- Kramsch C.**(2010). The symbolic dimensions of the intercultural. Lang. Teach. Revised version of a plenary paper presented on 29 January 2010 at the Second International Conference on the Development and Assessment of Intercultural Competence at the University of Arizona, Tucson, Arizona, USA. Cambridge University Press
- Kumaravadivelu, (2008).** *Culture and globalization*. USA: Library of Congress.
- Kumaravidelu, (2012).** *Language teacher education for a global society*. USA: Routledge.
- Merriam, S.** (2009). *Qualitative research*. USA: PB Printing.