



EXPERIENCIAS ACADÉMICAS Y EXPECTATIVAS LIBERADORAS EN LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS

ACADEMIC EXPERIENCES AND LIBERATING EXPECTATIONS IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Renato Ulloa Aguilar

Universidad de Costa Rica

San José, Costa Rica

renato.ulloa.aguilar@ucr.ac.cr

ORCID: [0000-0003-0987-1913](https://orcid.org/0000-0003-0987-1913)

Rezei, de verdade, para que pudesse esquecer-me, por completo, de que algum dia já tivessem existido septos, limitações, tabiques, preconceitos, a respeito de normas, modas, tendências, escolas literárias, doutrinas, conceitos, atualidades e tradições – no tempo e no espaço. Isso, porque: na panela do pobre, tudo é tempero. E conforme aquele sábio salmão grego de André Maurois: um rio sem margens é o ideal do peixe.

João Guimarães Rosa



Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo reflexionar sobre distintas experiencias académicas, así como los aspectos imprescindibles presentes durante los distintos procesos de formación del profesorado, especialmente los docentes de lenguas extranjeras, desde una perspectiva afectiva liberadora.

Palabras claves: enseñanza-aprendizaje, formación docente, interculturalidad, lenguas extranjeras



Abstract

The objective of this essay is to reflect on different academic experiences, as well as the essential aspects present during the

Recibido: 22 de noviembre, 2023

Aceptado: 4 de febrero, 2023

Doi: [10.15359/ra.1-34.4](https://doi.org/10.15359/ra.1-34.4)



Licencia Creative Commons
Atribución-No-Comercial
Compartir Igual 4.0 Costa Rica

different teacher training processes, especially foreign language teachers, from a liberating and affective perspective.

Keywords: interculturality, foreign languages, teaching-learning, teacher training

Inicialmente, desde nuestro ingreso al sistema educativo formal, se nos presentan múltiples desafíos y disyuntivas que giran en torno a la realidad educativa. En nuestras primeras etapas como alumnos de escuela aprendemos a seguir reglas, muchas veces a encajar con tal o cual situación, a respetar la autoridad y a comenzar a esbozar lo que será -más adelante- nuestro ADN académico. Ya en nuestros tiempos como colegiales, empezamos a ser confrontados ante una realidad más naturalista y no tan romántica, como la que se nos mostró años atrás. Es durante estos años que, gracias a la guía de algunos/as de nuestros docentes, pudimos despertar un espíritu crítico que nos ayudó a tomar decisiones, a la luz de las diversas realidades encontradas en el camino.

Asimismo, a lo largo de nuestro tiempo como estudiantes universitarios agudizamos aún más nuestra criticidad; aunado a eso podríamos decir que muchos hasta leyes cartesianas adjuntamos al bagaje crítico que nos fue dado en los primeros años de vida universitaria. Pues bien, para quienes hemos pasado una buena temporada entre las aulas y los pasillos de la Facultad de Educación, era el momento propicio para hacer una retrospectiva de nuestros años como estudiantes y

comenzar a tamizar -a partir de un filtro de teorías educativas y de grandes nombres como Piaget, Vygotsky, Montessori y Freire, entre otros- las prácticas pedagógicas de nuestros antiguos/as docentes; el sentido crítico nos decía lo que fue bueno y lo que no en términos de transposición y mediación pedagógica. Y es en los primeros cursos de educación cuando vivimos tiempos catárticos y nos juramos no ser -nunca- aquel profesor o aquella profesora que tanto detestamos en nuestra juventud y demostrarle a ese sistema educativo rígido que se pueden hacer mejor las cosas.

Incluso, es en el sentido arriba mencionado que la formación de futuros profesionales en educación debe ser, ante todo, integral y que conlleve no solamente la formación profesional sino también personal; podríamos de esta manera concordar con lo dicho por Estrala (2002), para quien la formación docente reúne aspectos tan variados como los científicos, los epistemológicos, los políticos y los filosóficos, ya que se trata de una concepción del ser humano y sus relaciones con el mundo, lo que exige un compromiso académico y personal. De esta manera, se debe y se tiene que considerar -por lo tanto- el desarrollo personal del profesor o profesora, pues es la persona docente un actor

social en la construcción de esa propuesta educacional.

Tradicionalmente, a formação do professor passa por disciplinas curriculares que consideram a aprendizagem como um processo puramente consciente e como produto da inteligência, desenvolvendo apenas componentes cognitivos do indivíduo, negligenciando ou negando os afetivos e desconsiderando os processos inconscientes. É preciso enfatizar a necessidade de uma formação que parta da própria experiência pedagógica, buscando-se uma análise dos conflitos em sala de aula. [Tradicionalmente, la formación docente pasa por disciplinas curriculares que consideran el aprendizaje como un proceso netamente consciente y producto de la inteligencia, desarrollando únicamente los componentes cognitivos del individuo, descuidando o negando los afectivos y despreciando los procesos inconscientes. Es necesario enfatizar la necesidad de una formación que parta de la propia experiencia pedagógica, buscando un análisis de los conflictos en el aula.] (p. 90)

Es decir, la formación de los/las docentes en las distintas facultades no debe limitarse al simple hecho de formar a transmisores de conocimiento, pues el conocimiento ya está en manos de los educandos y educandas; sino, debería ser un acto modelador de la propia personalidad docente, pues serán ellos y ellas quienes tendrán a su vez la responsabilidad de modelar, junto con los demás agentes envueltos en el proceso educativo, el pensamiento propio y la visión de mundo de sus alumnos/as. Es aquí donde la formación inicial del docente, así como su formación continua se

constituyen como el gran desafío de la labor académica que pueda responder -certamente- a los distintos retos y cambios a los cuales debe hacer frente un/una profesional en ejercicio.

Desde luego, un/una profesional comprometido/a con su labor docente e investigativa es imperante en los tiempos actuales; no podemos limitar las prácticas formadoras de la docencia a sus destrezas y conocimientos adquiridos durante su formación inicial, ya que el mundo está en constante cambio y junto con él las nuevas generaciones de estudiantes, quienes demandan novedosas formas de acceder a los distintos saberes y representan todo un crisol de desafíos para la persona docente. Por consiguiente, una óptima formación le permitirá una acción ágil y certera acorde con los cambios generacionales y sociales en general.

Asimismo, se debe tener en cuenta -al momento de trazar el camino de la formación de futuros y futuras docentes- la importancia de partir de lo ya conocido por los/las estudiantes ¿Y qué es lo ya conocido por nuestros y nuestras estudiantes? Simple, son sus propias experiencias pedagógicas, sus vivencias de aula, sus buenos y malos profesores, entre otros aspectos.

Asistimos al primer día de clases en la Facultad de Educación y nos encontramos con un público experimentado en buenas y malas prácticas en lo que respecta a la transposición pedagógica, lo cual vendría a completar a la perfección, como lo indica [Pedroza \(2010\)](#) (en su trabajo titulado *Psicanálise e Educação; análise das práticas pedagógicas e formação do*

professor), todas las disciplinas curriculares que nuestros estudiantes deben cursar durante su formación inicial.

Tradicionalmente, a formação do professor passa por disciplinas curriculares que consideram a aprendizagem como um processo puramente consciente e como produto da inteligência, desenvolvendo apenas componentes cognitivos do indivíduo, negligenciando ou negando os afetivos e desconsiderando os processos inconscientes. É preciso enfatizar a necessidade de uma formação que parta da própria experiência pedagógica, buscando-se uma análise dos conflitos em sala de aula. [Tradicionalmente, la formación docente pasa por disciplinas curriculares que consideran el aprendizaje como un proceso netamente consciente y producto de la inteligencia, desarrollando únicamente los componentes cognitivos del individuo, descuidando o negando los afectivos y despreciando los procesos inconscientes. Es necesario enfatizar la necesidad de una formación que parta de la propia experiencia pedagógica, buscando un análisis de los conflictos en el aula.] (p. 90)

Así las cosas, debe partirse del hecho que el futuro profesorado ya tiene un cierto camino avanzado en lo que atañe a su concepción de lo que es ser un docente. Desde la parte afectiva, se tiene ya una idea de mentoría por seguir y es ahí donde entran en juego la academia y sus actores, quienes se encuentran en la obligación de orientar a esos y esas estudiantes a alcanzar y a perfeccionar ese ideal profesional, tomando en cuenta los aspectos afectivos que otrora impulsasen al estudiantado a

tomar la decisión de enlistarse en las distintas carreras de enseñanza.

Imprescindible es, también, el análisis de los conflictos en el aula; ver cómo se puede mediar desde o a partir de una situación problema, en donde se involucren los aspectos cognitivos y afectivos del ser humano en formación, pues muchas veces los procesos de formación de futuros y futuras docentes se centran en el simple acto de formar transmisores de conocimiento incapaces de lidiar con situaciones problemáticas surgidas en el diario vivir de su ejercicio profesional.

Contrariamente a lo que siempre se ha considerado, la perspectiva afectiva influye en gran medida en la construcción del docente como profesional, en donde la reflexión de su propia vivencia hace que sea él quien se apropie de los sentidos presentes en la cotidianidad y en su ámbito profesional. Por lo tanto, esas experiencias deben ser identificadas para poder darles el valor necesario y, de esta forma, alcanzar la realización plena del individuo.

A profissão docente se mostra como uma das fontes de construção de propósito de vida ao oferecer condições de exercitar a conexão, o pertencimento e a assistência, não no que se refere à questão vocacional, mas no tocante a uma visão mais transcendental e vincular da vivência humana. No entanto, é paradoxalmente irônico que essa mesma profissão seja alvo de contínuas crises subjetivas, resultando em processos de alienação, automatismo, ressentimento e indiferença, justamente por ter negligenciado o aspecto dos vínculos e da apropriação das experiências com o

outro e consigo mesmo, o que funcionaria como uma bússola para orientar a vivência de eudaimônicas, nas quais vale a pena investir tempo, um dos bens mais fundamentais da espécie humana. [La profesión docente se muestra como una de las fuentes de construcción de un propósito de vida al ofrecer condiciones para ejercer vinculación, pertenencia y asistencia, no en relación con la cuestión vocacional, sino en relación con una visión más trascendental y vinculante de la experiencia humana. Sin embargo, resulta paradójicamente irónico que esta misma profesión sea objeto de continuas crisis subjetivas, traduciéndose en procesos de alienación, automatismo, resentimiento e indiferencia, precisamente por haber descuidado el aspecto de vínculo y apropiación de las experiencias con el otro y consigo mismo, el que funcionaría como una brújula para orientar la experiencia de la eudaimónica, en la que vale la pena invertir tiempo, uno de los bienes más fundamentales de la especie humana.] (Fugandes, 2020, p. 31)

Como lo expresa Fugandes (2020), la profesión docente se nos presenta como una de las fuentes -diríamos inagotables- de propósito de vida ya que es por medio de ella que trascendemos vivencialmente al poder aportar a la formación del estudiantado y hacer perdurar nuestros aportes teóricos, científicos y afectivos que harán de ese ser humano en formación una mejor persona que a su vez podrá ejercer un cambio social. De ahí la importancia de ejercer y crear vínculos con nuestros y nuestras estudiantes para evitar que caigan en crisis profesionales que inciten procesos de automatización, resentimientos y apatía como bien lo indica el autor.

Es, sin duda alguna, la docencia una de las profesiones que por naturaleza caracterizan al ser humano, pues ¿quién, no siendo docente, ya ha enseñado algún saber a alguien? De ahí la importancia de esta vivencia humana que debe formar parte del currículo en la formación docente en la academia, ya que es a través de las experiencias consigo y con los otros que se alcanza esa realización plena del ser o como lo diría la filosofía política griega clásica la *Eudaimonia*; es justo ahí donde deben converger todos los esfuerzos de esa tan meritoria formación docente.

Estas propias experiencias -como ya fue indicado- nos marcan un norte y nos ayudan a discernir entre las buenas y las malas prácticas pedagógicas, por lo que no deben en ninguna medida ser desvinculadas de la formación docente de los futuros profesionales en educación. Y como ya lo mencionó Fugandes (2020), es la profesión docente blanco de esas crisis subjetivas que desencadenan procesos de alienación, automatismo, resentimiento e indiferencia; eso explicaría en gran medida aquel proceso de transformación que sufren muchos de nuestros y nuestras estudiantes al encontrarse ya en pleno ejercicio de la profesión, pues muy pocas veces se les previno de cómo serían las relaciones entre los distintos actores del proceso educativo, llámense otros/otras docentes, directores y directoras, padres y madres de familia y, por supuesto, alumnos y alumnas. Es justamente todo esto lo que convierte a los/las profesionales en educación -muchas veces- en autómatas de un sistema educativo tieso, tradicional y vetusto; como lo dijese *Shor et al. (2021)*:

Os professores têm poucas oportunidades de ver salas de aula libertadoras. Os programas de formação de professores são quase sempre tradicionais e as escolas que eles frequentam não estimulam a experimentação. Assim, o problema dos modelos é a primeira questão que os professores levantam. Parte desse problema envolve outras questões: Como a educação libertadora se diferencia da educação tradicional? ¿Como se relaciona com a mudança social? [Los profesores tienen pocas oportunidades de ver aulas liberadoras. Los programas de formación docente son casi siempre tradicionales y las escuelas a las que asisten no fomentan la experimentación. Así, el problema de los modelos es la primera cuestión que plantean los docentes. Parte de este problema involucra otras preguntas: ¿En qué se diferencia la educación liberadora de la educación tradicional? ¿Cómo se relaciona con el cambio social?] (p. 15)

En efecto, el sistema educativo está permeado por una fuerte corriente tradicional que deja poco margen al docente para ser un agente de cambio, un innovador, un investigador, un creador... Nos surge entonces la pregunta: ¿cómo podría llevarse a cabo un cambio social que nos permita acceder a una educación liberadora y no tradicional?

Desde nuestro punto de vista, el hecho de aprender una lengua extranjera se torna *per se* un acto liberador del ser humano, pues junto con el aprendizaje de un idioma viene consigo el desaprender para aprender; se deben desaprender modelos culturales hegemónicos y canónicos de nuestra propia cultura para no ver con extrañeza al

otro, a aquel que no posee la misma manera de encarar la vida, de ver las cosas, ni leer el mundo.

De esta forma, el proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua se torna un espacio liberador, aun cuando muchos de los ya inmersos en la enseñanza de un idioma añoren traer a las aulas las viejas metodologías ultrapasadas, que sirvieron para el aprendizaje de las que hoy llamamos lenguas muertas y no se potencialice el proceso de interculturalidad tan necesario en los procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras.

¿Pero qué es la interculturalidad de la que tanto se habla en la enseñanza de lenguas extranjeras? Según, el [Dictionnaire didactique du français langue étrangère et seconde \(2003\)](#), “la palabra intercultural fue forjada a inicios de los años 1970, en una época en donde la masificación escolar, en fin, oficial, hacía la escuela más sensible a los problemas educativos propios de los niños de origen extranjero. Todos los niños, en efecto, eran portadores de su propia cultura...” (p. 136) Lejos de constituirse como un empobrecimiento, como lo hacían ver los conservadores, el contacto efectivo de culturas diferentes constituye un aporte incalculable donde cada uno encuentra un complemento a su propia cultura (a la cual no se busca renunciar).

En realidad, al hablar de interculturalidad como un proceso de enriquecimiento en el aprendizaje de una segunda lengua, debemos mencionar también el componente sociocultural en el proceso de enseñanza-aprendizaje; para esto recurriremos a [Van Ek \(1986\)](#), quien hace una distinción entre

la competencia sociocultural, la competencia sociolingüística y la competencia social al afirmar que uno de los objetivos del currículo de enseñanza de las segundas lenguas debe ser la capacidad de la persona aprendiente de reconocer la validez de otras formas de instaurar, categorizar y expresar la experiencia y además otras maneras de interactuar entre las personas. Estas formas inciden en diversos componentes de la lengua, por ejemplo:

- Los elementos lexicales para los cuales no hay una equivalencia semántica en la propia lengua.
- Los elementos lexicales para los cuales el sentido puede ser transferido erróneamente al propio contexto sociocultural.
- Los medios no verbales de expresión o los usos convencionales de la lengua en los intercambios cotidianos.

Visto esto, se puede decir que el componente sociocultural sería toda aquella información cultural propia de la lengua extranjera, cuyo dominio es la dimensión sociocultural de la competencia comunicativa.

Para [Biagioli \(2005\)](#), en su libro *Educare all'interculturalità. Teorie, modelli, esperienze scolastiche*, la interculturalidad “es el resultado de una evolución del modo de entender el problema entre sistemas culturales diversos” (p. 87), lo que vendría a ser una zona de convergencia entre dos sistemas culturales distintos que se enmarca en la búsqueda de ese diálogo clave para poder entender sus discrepancias.

Por su parte, [Antonelli \(2004\)](#) afirma que la interculturalidad sería: “lo inevitable del encuentro con la diversidad que requiere un repensar nuestras propias referencias culturales” (p. 364). Es importante destacar en este punto cómo esa diversidad cultural nos confronta a un análisis de nuestros propios referentes culturales con el fin de poder ver “al otro” sin esa mirada de extrañeza y de esta forma no juzgar negativamente su cultura.

Se puede ver cómo el aspecto de la diversidad cultural es presentado por los autores, quienes hablan de una evolución del pensamiento, que permitiría comprender aspectos culturales de los pueblos y, por consecuencia, de sus lenguas y concepciones del mundo. De este modo, se puede hablar entonces de una competencia intercultural en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras, la cual es necesario inculcar y transmitir a los futuros y las futuras docentes de lengua extranjera para que, a su vez, puedan secundar estas ideas en sus aulas.

Algunas investigaciones como la de [Byram et al. \(2001\)](#) distinguen tres fases en el proceso de adquisición de la competencia intercultural, a saber:

- El nivel monocultural: el/la estudiante observa la cultura extranjera desde los límites interpretativos de su cultura.
- El nivel intercultural: el alumno o la alumna asume una posición intermedia entre su cultura y la cultura extranjera, haciendo una comparación entre ellas.

- El nivel transcultural: el/la aprendiente es capaz de alcanzar una distancia adecuada respecto a la cultura en contacto y toma una postura de mediador entre las dos culturas.

Se puede evidenciar cómo a mayor exposición o contacto con la cultura del otro, las percepciones propias y los juicios de valor hacia esta nueva cultura se diluyen en el tiempo, lo que resulta en un proceso transcultural que permite la toma de una postura más acorde que valore tanto la propia cultura como la *alter cultura*. Acuñamos este término pues quienes aprenden una lengua extranjera saben que durante este proceso de enseñanza-aprendizaje nuestra personalidad se torna maleable y se modelan sus bases, creando así un efecto de una personalidad ajena que surge al momento de expresarnos en esta lengua extranjera, algo así como un *alter ego* lingüístico-cultural que conoce los usos y las costumbres transmitidos por este nuevo idioma y es capaz de decodificar por medio de la *alter cultura* sus códigos sociales y culturales.

Piršl (s.d.), en su artículo titulado *Educazione all'interculturalità*, una questione ancora sempre aperta per la società complessa, afirma que:

L'interculturalità non accade nella società e nemmeno a scuola o sui libri di testo. L'interculturalità si fa evento nel sistema cognitivo di ciascun soggetto, nella sua esperienza mentale, perché l'interculturalità non riguarda "gli immigrati", "gli altri", ma "noi stessi", il modo in cui viviamo e guardiamo il mondo. L'interculturalità come esperienza accade nel momento in cui percepiamo che nella narrazione dell'altra

cultura c'è un pensiero divergente rispetto al nostro che possiamo accogliere o no. Perché si attui l'interculturalità come esperienza non è necessario, tuttavia, accogliere il punto di vista dell'altro, è sufficiente coglierlo come diverso dal nostro; poi possiamo farlo proprio, oppure possiamo tenerlo fuori dal nostro modo di pensare, ma costituisce comunque un arricchimento. [La interculturalità non se da en la società y ni siquiera en la escuela o en los libros de texto. La interculturalidad se convierte en un acontecimiento en el sistema cognitivo de cada sujeto, en su experiencia mental, porque la interculturalidad no concierne a los "inmigrantes", a los "otros", sino a "nosotros mismos", la forma en que vivimos y miramos el mundo. La interculturalidad como experiencia se da cuando percibimos que en la narración de la otra cultura hay un pensamiento divergente respecto al nuestro que podemos aceptar o no. Para que la interculturalidad se implemente como experiencia no es necesario, sin embargo, aceptar el punto de vista del otro, basta con captarlo como diferente al nuestro; entonces podemos hacerlo nuestro, o podemos mantenerlo fuera de nuestra forma de pensar, pero sigue siendo un enriquecimiento.] (p. 184)

Según el autor, la interculturalidad se presenta como un proceso propio del sistema cognitivo de cada individuo, quien a partir de sus experiencias culturales diversas puede visualizar la manera de pensar del otro como una narrativa divergente a la suya, pudiendo o no acogerla y esto se constituye en todas las dimensiones en un proceso enriquecedor del ser. En fin, podríamos decir que la interculturalidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una

lengua extranjera es necesaria para ofrecer a los/las estudiantes la posibilidad no solamente de estar expuestos a nuevas culturas y manifestaciones culturales diversas a las propias, sino también para asegurar el alcance de un nivel superior de comprensión lingüística y sociocultural, necesario para permitir una óptima comunicación entre ellos/ellas y un hablante fluido de la lengua extranjera sin que se produzcan malos entendidos.

Es por esta razón que los profesores y profesoras de lengua extranjera deben ser capaces, desde los primeros intercambios con el nuevo idioma, de garantizar el respeto por las diferencias culturales de la lengua en estudio; algo que solo sería logro si desde los primeros años de formación docente se invitase al futuro profesor o profesora a descubrir esa nueva cultura no con un mirada ajena ni extraña sino con un acercamiento hacia una riqueza nueva por explorar, que solo se accede a ella a través del diálogo entre la propia cultura y la del otro; como dijo [Paulo Freire \(2013\)](#): “no hay diálogo, si no hay un profundo amor al mundo y a los hombres. No es posible el pronunciamiento del mundo, que es un acto de creación y recreación, si no hay amor que lo infunda” (p. 51).

Ahora bien, la pregunta generadora de todo profesor o profesora de lengua extranjera formado/a desde la posición de la interculturalidad sería: ¿qué cultura enseñar, qué variedad lingüística enseñar y por qué? En un mundo cada vez más globalizado, en donde los flujos migratorios van y vienen, se hace de la cultura un elemento modificable a una velocidad bastante acelerada;

cada persona lleva consigo un bagaje cultural propio y a la misma vez colectivo.

Muchos y muchas docentes de lenguas extranjeras se decantan -entonces- por la enseñanza, en sus aulas, de una cultura hegemónica ya que es sin duda alguna la más conocida y la más accesible. Sin embargo, si tomamos como ejemplo algunas lenguas como el francés, el inglés y el portugués -enseñadas en nuestro sistema educativo-, nos damos cuenta de que ya desde hace bastante tiempo se convirtieron en lenguas pluricéntricas y las culturas francesa, inglesa y portuguesa ya no son referencias únicas de cultura para los/las aprendientes de estos idiomas. Así, está claro que un/una docente de lengua extranjera debe ofrecer a sus estudiantes el mayor y mejor acercamiento intercultural al momento de iniciar un proceso de enseñanza-aprendizaje y que pueden surgir nuevos polos culturales referentes.

Con respecto a la pregunta sobre qué variedad lingüística enseñar y por qué, simplemente el/la docente de lengua extranjera debe enseñar la variedad lingüística que le sea más familiar, con la que se sienta más a gusto pues en este universo lingüístico ninguna variedad tendría que ser más o menos prestigiosa que otra, como se ha querido mostrar desde una política eurocentrista-colonialista y mercantilista, como lo hiciera ver [Oliveira \(2010\)](#):

A educação de qualidade não se orienta somente por critérios mercadológicos e numéricos, como podemos ver em vários testes internacionais que medem os desempenhos dos estudantes nas diversas áreas do conhecimento. Ela também se orienta pelo contexto histórico-social

onde as línguas estão inseridas e no modelo de sociedade fundamentado em uma democracia cultural, que passa pela diversidade e aprendizado de línguas. [La educación de calidad no se guía únicamente por criterios numéricos y de mercado, como podemos ver en varias pruebas internacionales que miden el desempeño de los estudiantes en diferentes áreas del conocimiento. También se guía por el contexto histórico-social en el que se insertan las lenguas y por el modelo de sociedad basado en una democracia cultural, que implica diversidad y aprendizaje de lenguas.] (p. 26)

Oliveira trata un asunto que se ha convertido para muchos y muchas docentes de lengua extranjera en una obsesión y para otros y otras en una preocupación. Hablamos de los diversos exámenes de dominio lingüístico que nos ofrece o impone el mercado; en muchas facultades se está preparando a los/las docentes para aprobar cueste lo que cueste este tipo de pruebas y de esta manera demostrar un dominio lingüístico del idioma por enseñar. Esto puede convertir a nuestros estudiantes en verdaderos tecnócratas lingüísticos, ya que este tipo de exámenes deja de lado -muchas veces- los aspectos socioculturales transmitidos por la lengua extranjera.

Cabe, por lo tanto, preguntarse hasta qué punto sería bueno prescindir de estas pruebas estandarizadas como garantía de dominio lingüístico y en su lugar beneficiar más el contacto directo de los nuevos y las nuevas docentes con la lengua por ser enseñada, certificando así una formación de calidad, pues muchas veces los profesores y las profesoras de lengua extranjera ni

siquiera cuentan con un dominio mínimo del idioma; de ahí el fracaso de la enseñanza de una segunda lengua en las escuelas. Gimenez (2010) afirma que:

O ensino de língua estrangeira na escola, particularmente na escola pública, está entregue a professores que não têm nem o domínio que poderíamos chamar de básico na língua estrangeira que supostamente deveriam ensinar. Além disso- o que também é grave, não foram expostos nem a um mínimo esperado em termos de familiaridade com um referencial teórico; não lhes foi proporcionada uma educação reflexiva sobre o ensinar, sobre ensinar uma língua estrangeira e, particularmente sobre o ensinar uma língua estrangeira em situações adversas. A formação pré-serviço é inadequada e insuficiente. Talvez aí esteja a razão da crença generalizada de que “língua estrangeira não se aprende na escola”. De fato, não se aprende, com professores despreparados. Em um panorama como esse a necessidade de programas de educação contínua se torna ainda mais imperiosa. [La enseñanza de lenguas extranjeras en la escuela, particularmente en las escuelas públicas, se entrega a profesores que ni siquiera tienen lo que podríamos llamar un dominio básico de la lengua extranjera que se supone que deben enseñar. Además, lo que también es grave, no fueron expuestos ni al mínimo esperado en términos de familiaridad con un marco teórico; no se les dio una educación reflexiva sobre la enseñanza, sobre la enseñanza de una lengua extranjera, y particularmente sobre la enseñanza de una lengua extranjera en situaciones adversas. La formación previa al servicio es inadecuada e insuficiente. Quizás ahí radica la razón de la extendida

creencia de que “una lengua extranjera no se puede aprender en la escuela”. De hecho, uno no aprende con maestros no preparados. En un escenario como este, la necesidad de programas de educación continua se vuelve aún más imperativa.] (p. 61)

En otras palabras, según [Gimenez \(2010\)](#), de nada sirve tener profesores y profesoras de lenguas extranjeras sin una adecuada preparación lingüística, pues sería poquísimos lo que podrían hacer en aras de un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad para sus estudiantes; es lo que sucede actualmente en Costa Rica con los profesores y profesoras de inglés y francés de escuelas públicas y sus alumnos, quienes luego de un largo recorrido de cinco o seis años de aprendizaje de una lengua extranjera son incapaces de hilvanar -siquiera- una frase en la lengua “aprendida”.

Llama la atención -también- el argumento de la autora quien resalta que a esos profesores y profesoras de lengua extranjera nunca se les enseñó a enseñar en situaciones adversas; podríamos preguntarnos si realmente las escuelas de formación docente saben de los requerimientos y las especificidades de formar profesores de lengua extranjera para enseñar en contextos artificiales y con públicos específicos. Pues no es lo mismo enseñar francés en un instituto de lenguas en la Costa Azul de Francia, en donde el alumno está inmerso en la cultura y el idioma, que hacerlo en un barrio desfavorecido de San José, Costa Rica, en donde muchas veces a los alumnos y alumnas el francés no les resuena y París les parece cosa de otro mundo, tan distante y ajena a sus realidades. De ahí, la

importancia de un cambio de paradigma, a lo interno, de las escuelas de formación de profesores de lengua extranjera, pues se necesita que ese aprendizaje sea vivenciado y que la persona docente sea capaz de transmitir todos sus conocimientos y maravillar a sus estudiantes, aunque las realidades sean muy disímiles.

Asimismo, [Gimenez \(2010\)](#) exhorta a atender las necesidades de formación continua de esos profesores y profesoras en servicio, que carecen de una óptima formación inicial en lo que concierne a los aspectos lingüísticos. A propósito de este aspecto, sería interesante preguntarnos cuántas escuelas de formación docente cuentan con programas de formación continua para sus egresados.

Finalmente, podríamos decir que las experiencias académicas que cargamos todos los profesores y profesoras en servicio nos ayudan, en cierta medida, a alimentar todas aquellas expectativas liberadoras, revolucionarias, innovadoras, vibrantes que se tejen alrededor de lo que llamamos aprendizaje comunicativo-accional, puesto que al final lo más importante es que nuestros alumnos y alumnas puedan lograr una comunicación adecuada en lengua extranjera.

En la actualidad, el mundo se presenta bajo la imagen de un rizoma, en donde todos y todas de una u otra manera estamos relacionados/as con el otro, por lo que la comunicación se torna imperante. Como lo dijese el poeta, novelista y ensayista francés de origen martiniqués Édouard Glissant (1990) en su obra *Poétique de la Relation* : “ La pensée du rhizome serait au

principe de ce que j'appelle une poétique de la Relation, selon laquelle toute identité s'étend dans un rapport à l'Autre"[El pensamiento del rizoma sería el principio de lo que llamo una poética de la Relación, según la cual toda identidad se extiende en relación con el Otro.] (p. 3). Esta idea de Glissant viene a cerrar el bucle iniciado con las palabras de Guimarães Rosa citando a Maurois y su célebre dictado: «um rio sem margens é o ideal do peixe» [Un río sin márgenes es el ideal del pez]. Solo nos queda decir: son nuestros discentes-futuros/futuras docentes esos peces libres que nadan, sin cesar, en un río ilimitado; por ende, nuestro ideal sería formarlos y formarlas de la mejor manera para que puedan desde la visión poética de la "Relación" glissantiana forjar sus identidades en relación con el otro.

Bibliografía

- Antonelli, G. (2004). Persona, cultura e società nella comunicazione interculturale [Persona, cultura y sociedad en la comunicación intercultural]. (U. C. Cuore, A cura di). *Studi di Sociologia, Vita e Pensiero*, 358. <https://www.jstor.org/stable/23005279>.
- Biagioli, R. (2005). *Educare all'interculturalità. Teorie, modelli, esperienze scolastiche [Educar en la interculturalidad. Teorías, modelos, experiencias escolares]*. Milano: FrancoAngeli.
- Byram, M. E. (2001). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: CUP.
- Dictionnaire didactique du français langue étrangère et seconde [Diccionario didáctico del francés lengua extranjera y segunda]*. (2003). París: CLE International.
- Estrala, M. T. (2002). A investigação como estratégia de formação contínua de professores: reflexão sobre uma experiência [La investigación como estrategia de formación continua de profesores: reflexión sobre una experiencia]. In A. Shigunov Neto, *Reflexões sobre formação de professores*. Campinas, São Paulo: Papirus.
- Freire, P. (2013). *Pedagogia do oprimido [Pedagogía del oprimido]*. Rio de Janeiro: Paz & Terra.
- Fugandes, A. (2020). *Os afetos na língua. Aprendizagem e formação de professores na perspectiva da*

- afetividade. [Los afectos en la lengua. Aprendizaje y formación de profesores en la perspectiva de la afectividad]*. São Paulo: Pontes.
- Gimenez, T. (2010). *Formação de Professores de Línguas na América Latina e Transformação Social [Formación de profesores de lenguas en América Latina y transformación social]*. Campinas, São Paulo: Pontes.
- Glissant, É. (1990). *Poétique de la Relation [Poética de la Relación]*. Paris: Gallimard.
- Oliveira, G. (2010). O lugar das línguas: a América do Sul e os mercados lingüísticos na nova economia [El lugar de las lenguas: América del Sur y los mercados lingüísticos en la nueva economía]. *Synergies, Brésil número especial*, 1, 21-30.
- Pedroza, R. (2010). Psicanálise e Educação; análise das práticas pedagógicas e formação do professor [Psicoanálisis y Educación; análisis de las prácticas pedagógicas y formación del profesor]. *Psicanálise da Educação*, 81-96.
- Piršl, E. (s.d.). Educazione all'interculturalità – una questione ancora sempre aperta per la società complessa [La educación intercultural: una cuestión aún abierta para una sociedad compleja]. <https://www.bib.irb.hr/>
- Shor, I. E. (2021). *Medo e Ousadia o cotidiano do professor [Miedo y osadía lo cotidiano del profesor]*. Rio de Janeiro: Paz & Terra.
- Van Ek, J. (1986). *Objectives for Foreign Language Learning (Vol I) [Objetivos para el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras]*. Strasbourg: Council of Europe.

