

La configuración de un lenguaje común para la enseñanza de una segunda lengua a niños/as camboyanos/as

Emilia Di Liscia

Trabajo Final Licenciatura en Comunicación Social

Director: Maximiliano Duquelsky

Co-directora: Andrea M. D'Atri

Índice

Resumen.....	3
Palabras clave.....	3
Introducción.....	3
Desarrollo.....	8
Herramientas teórico-conceptuales.....	8
a- Desde los sujetos y las prácticas.....	8
b- La dimensión de la cultura y el lenguaje.....	11
b.1 - El fenómeno de la comunicación/educación.....	15
b.1.1 - El fenómeno de la comunicación no verbal en el proceso de comunicación/educación intercultural.....	19
b.2 – La enseñanza de una lengua extranjera.....	20
Enfoque y perspectiva metodológica.....	21
Análisis de una experiencia.....	22
a- Inevitabilidad del pragmatismo.....	30
b- Importancia de las reglas culturales y sociales en juego.....	32
c- Superación del choque cultural.....	35
d- Relevancia intercultural.....	38
e- Marcos de conocimiento.....	40
f- Unión indisoluble entre comunicación y educación.....	43
g- Comunicación no verbal.....	46
h- La variable afectiva y cognitiva.....	49
Consideraciones finales.....	50
Referencias bibliográficas.....	54
Otras fuentes consultadas.....	54

Resumen

En la presente investigación se realiza un análisis de la construcción de un lenguaje compartido entre sujetos, en el marco de una experiencia de comunicación/educación intercultural llevada a cabo por la autora, a partir de una práctica de voluntariado. Esta experiencia se constituyó en el objeto de análisis. A partir de allí, se trabajó en relación con un objetivo general que fue estudiar un lenguaje compartido generado en la enseñanza del inglés a niños/as en zonas rurales de Camboya. Una de las motivaciones principales de este estudio consistió en teorizar una práctica de comunicación/educación, con la pretensión de efectuar un aporte al conocimiento de la comunicación social. En este sentido, se abordó la investigación desde una perspectiva metodológica cualitativa, para construir un esquema conceptual que hiciera comprensible, desde los sujetos y sus prácticas, la experiencia empírica, tratando de encontrar las razones por las cuales los fenómenos ocurrieron de esa manera en ese contexto determinado.

Palabras Clave

Comunicación, educación, lengua, interculturalidad, construcción, experiencia.

Introducción

La siguiente investigación fue realizada por una estudiante de Licenciatura en Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Pampa, quién en 2016 realizó tareas humanitarias de carácter educativo en Camboya. Su experiencia fue tomada como objeto de análisis para el desarrollo de este estudio. A continuación, se amplían los elementos fundamentales y formales de una investigación, para luego zambullirse en la sección más substancial que consiste en el análisis, donde se entrecruzan las teorías, las prácticas y los contextos.

En la actualidad mundial, como en otros tiempos, la vida de los sujetos gira en torno a las prácticas comunicacionales. Éstas, adquieren un carácter particular según el contexto social, político y económico en que se encuentren, e incluso con qué otras prácticas se hallen vinculadas.

Camboya, oficialmente Reino de Camboya es un país que se encuentra en la zona del Sudeste Asiático, limita con Tailandia, Laos y Vietnam. Durante el 1800 fue protectorado francés en conjunto con algunas regiones vietnamitas.

Tiene una superficie de 181 035 km², surcada por selva y ríos. La religión oficial del país es el budismo, practicado por la mayoría de la población. El reino de Camboya es una monarquía constitucional cuyo jefe de estado es Norodom Sihamoní, monarca elegido por el Consejo del Trono Real. El primer ministro de Camboya es Hun Sen desde hace 25 años, quien llegó al poder mediante un golpe de Estado; desde ese momento no ha habido alternancia ni elecciones bipartidarias en el país asiático.

Actualmente, luego del llamado Genocidio Camboyano, el país tiene una población total de 16 millones de habitantes. El genocidio, iniciado en 1973, consistió en un régimen de terror cuyo legado fue la matanza más grande de la historia camboyana, ya que se calcula que acabó con un total de 1,7 millones de personas. El líder de este régimen de Jemeres Rojos (agrupación maoísta) se llamó Pol Pot, y apenas tomaron la capital camboyana de Phnom Penh, instauraron la Kampuchea Democrática.

El régimen del terror se inició con la forzada "ruralización" de todas las poblaciones urbanas. Toda actividad que no fuera la agricultura era perseguida. La ruralización forzosa se materializó en campos donde se trabajaba 20 horas de 24, con un día de descanso cada diez, y donde un gran número de personas murió de inanición o de puro agotamiento. En las ciudades abandonadas, el régimen creó prisiones y centros de exterminio.

En 1978, comenzó la decadencia del régimen de los Jemeres Rojos, cuando un ejército vietnamita invadió Camboya. A partir de este momento, las organizaciones internacionales pudieron iniciar intervenciones en el territorio, aunque sufrían presiones por parte de gobiernos occidentales para que no se enviase ningún tipo de ayuda humanitaria.

Recuperarse de este proceso histórico ha sido una gran tarea para Camboya, que luego de muchas idas y vueltas, una guerra civil y tutela internacional ha restituido la monarquía como forma de gobierno.

Camboya es un país donde miles de niños y niñas menores trabajan por unos pocos dólares al día, y donde las condiciones de vida son muy precarias. En la actualidad camboyana no existe un sistema médico, la mitad de los niños sufren desnutrición crónica, la prostitución está extendida de manera alarmante, al nivel de que es uno de los países con mayor oferta de la mal llamada "prostitución infantil", ya que se trata de abusos y violaciones de los Derechos Humanos.

Según investigaciones realizadas por organizaciones especializadas en salud, se considera que podría haber 600.000 personas prostituidas en Camboya, la mitad portadoras del virus VIH.

Entre 2007 y 2011, la pobreza en el país se redujo del 47,8% al 19,8%, y actualmente hay un 97% de niños que van a la escuela primaria, según datos de la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para Educación, la Ciencia y la Cultura) ; el analfabetismo también disminuyó, del 32,7% en 1998 al 22,4% en 2008, según datos del Censo de Población Nacional, pero aún hay un 20,3% (2013) de camboyanos mayores de 15 años que no sabe leer ni escribir.

Uno de los objetivos que persigue como país es poder integrarse a un contexto regional fuerte liderado por Tailandia e Indonesia, aunque la fortaleza de los mismos ha ido decayendo en los últimos tiempos. Para poder interactuar con los países vecinos, potenciar el desarrollo turístico e industrial, y mejorar la calidad de vida de los Camboyanos/as, es necesario adoptar una lengua universal, en este caso el inglés. Es por eso que tanto desde el Estado como desde las organizaciones civiles se busca fortalecer el conocimiento de este idioma en la población en general.

Teniendo en cuenta el funcionamiento global de las relaciones y la comunicación para lograr objetivos específicos, es que diversas ONG (Organización No Gubernamental) humanitarias internacionales promueven programas de voluntariados con el fin de afrontar situaciones de desigualdad en contextos específicos, con la búsqueda de mejorar la calidad de vida de la población. La mayoría de estos programas están destinados al abordaje educativo, habitacional, sanitario, alimenticio o ambiental con la ayuda de voluntarios/as de diversos lugares del mundo, que aporten, sin costo, para la ONG, su fuerza de trabajo.

AHHA Education es una ONG Cambojana creada en el año 2000 para enseñar inglés a las personas de pequeñas comunidades rurales de ese país. El proyecto fue creciendo y actualmente cuantifican más de 200.000 personas educadas desde su creación. Para sostener este sistema y que se expanda, la ONG creó diversos elementos como su propio material y plan de estudio para enseñar inglés y formar profesores, y también un voluntariado internacional donde personas de diversos lugares del mundo que conozcan la lengua inglesa y posean ciertas habilidades educativas, enseñen inglés durante un tiempo.

La posibilidad que la investigadora del presente trabajo final, pudiera formar parte de esta organización y realizar tareas educativas de manera voluntaria, estuvo signado por un previo proceso de selección que consistió, no solo en la evaluación de las habilidades lingüísticas y educativas, sino también en las características de su personalidad. Un ejemplo de esto fue la tarea de redactar una carta a la organización donde se debían exponer de manera genuina y sincera cuáles eran las cualidades más fuertes y las más débiles en torno a su personalidad y posibilidad de vinculación. Una de las preguntas más llamativas estaba orientada a la posibilidad o no de soportar vivir en situaciones de mucha precariedad e incluso haberse relacionado con la pobreza o tener conocimiento de que hay personas que viven en la calle. Finalizado el proceso de selección, es que se habilitó la posibilidad de realizar la experiencia de trabajo voluntario en Camboya durante mayo de 2016. Este voluntariado se cumplió durante ese mes siguiendo las condiciones de ONG AHHA Education.

Ante esta situación general, y considerando que la persona que investiga ha realizado una experiencia de voluntariado educativo humanitario, se realiza en este estudio la pregunta: *¿Qué lenguaje compartido se generó en la experiencia realizada para poder llevar a cabo un proceso comunicacional y enseñarles a niños/as camboyanos/as una segunda lengua, teniendo en cuenta que quién enseña no conoce la lengua madre de los/as niños/niñas?*

En este sentido, buscamos realizar un trabajo donde se convierte la experiencia en objeto de análisis, para dar cuenta el tipo de proceso de comunicación y educación efectuado. Se pone especial atención a la situación en donde ambas partes del proceso antes mencionado no comparten una lengua en común, con el fin de interpretar teóricamente la experiencia.

Esta investigación contempla un objetivo general que es analizar el lenguaje compartido que se generó en la experiencia de enseñanza del inglés a niños/as en zonas rurales de Camboya para poder llevar a cabo un proceso comunicativo, y por lo tanto educativo, en el marco de una Organización Humanitaria No Gubernamental durante Mayo 2016. En tanto, cinco objetivos específicos son los que se priorizaron en esta investigación: analizar la importancia de un lenguaje compartido en el proceso comunicativo para enseñar una segunda lengua a niños/as camboyanos/as; determinar de qué manera se construyen los lenguajes a la hora de comunicarse para enseñar una segunda

lengua; describir los elementos que configuran el lenguaje para llevar a cabo el proceso comunicativo y educativo.

La razón que motivó el presente trabajo fue poder atravesar de teoría una experiencia educativa y comunicacional realizada por la estudiante para dar respuesta a cómo es posible construir un lenguaje a la hora de enseñar y aprender una lengua extranjera. La actividad realizada por la estudiante en Licenciatura en Comunicación Social consistió en enseñar inglés a niños/as en zonas rurales de Camboya, donde el único lenguaje en común (aunque no compartido en su totalidad ya que los/as niños/as estaban aprendiéndolo) entre los/as alumnos/as y la docente era el inglés, que no era la lengua madre de ninguna de las partes.

Analizar este fenómeno daría cuenta de los factores implicados para construir los lenguajes y llevar adelante procesos comunicativos aparentemente complejos. Al mismo tiempo, aborda una situación concreta de comunicación/educación donde se observa que estos dos procesos no pueden estar separados.

Para saber cómo se configuró el lenguaje también se tuvieron en cuenta los contextos históricos, socioculturales y políticos, análisis indispensable a la hora de comprender la comunicación y la educación en un espacio y tiempo determinado. Esta noción de comprender la construcción de un lenguaje de manera situada y determinada por un contexto, también es de gran importancia ya que intenta construir la visión crítica de un proceso que tiene implicancias más grandes que la mera configuración de un código común, y tener estas implicancias presentes es un ejercicio que, como comunicadores o educadores, es recomendable tener en cuenta.

Esta investigación ensayística, constituye un trabajo en el plano de lo teórico. Intenta indagar en un proceso que resultó extraño para quienes estudiamos comunicación y, se propone que lo relatado colabore en el campo de la comunicación y la educación.

Por último, es necesario hacer mención a la excepcionalidad del fenómeno a analizar, que fue único y probablemente irreplicable, y que sin duda significó un conocimiento empírico para la estudiante autora.

Esta investigación fue guiada por las siguientes preguntas: ¿cuál es la importancia de un lenguaje compartido en el proceso comunicativo para enseñar

una segunda lengua?; ¿de qué manera se configuran los lenguajes a la hora de comunicarse para enseñar una segunda lengua?; ¿qué elementos configuran el lenguaje construido para llevar a cabo el proceso comunicativo? También resultó importante preguntarnos qué tipo de conocimientos previos sobre el proceso podrían tener los actores, y cómo influyen las experiencias previas de otros/as voluntarios/as enseñando inglés a los/as mismos niños/as.

Desarrollo

Herramientas teórico-conceptuales

A continuación, se desarrollan las herramienta teórico conceptuales, divididas en enfoques y dimensiones teóricas, que se utilizaron para realizar el análisis posterior sobre el proceso de configuración de un lenguaje común para la enseñanza de una segunda lengua a niños/as camboyanos. El lenguaje es entendido como una construcción intersubjetiva de comunicación entre personas, y en cuanto al papel de vinculador que desempeña el lenguaje, no se puede dejar de observar que este papel puede ser confiado a medios no lingüísticos, gestos, mímica e influenciado por el contexto.

La comunicación y la educación como procesos se constituyen, consolidan y mutan bajo un espacio más amplio que es la cultura como sistema de código compartido. Estos tres conceptos están relacionados casi de una manera inseparable, es decir que para que uno de ellos sea abordado e interpretado, es necesario vincularlo a los otros dos.

a- Desde los sujetos y las prácticas

Para analizar la construcción del lenguaje común para la enseñanza de una lengua extranjera se hizo uso del paradigma interpretativo que propone practicar una ciencia de la realidad de la vida que nos rodea. En este contexto, donde los sujetos están inmersos, se buscó la comprensión y el significado cultural de sus distintas manifestaciones, y de las causas que determinaron que se haya producido así y no de otra forma.

Lo interesante de este paradigma radica en su supuesto básico, donde la necesidad de comprensión de los sentidos se desarrolla en el contexto del mundo de la vida desde la perspectiva de los participantes. Siguiendo a Vasilachis (1992): *“De lo que se tratará es de recuperar el sentido de la acción desde la*

perspectiva del actor y, aunque los métodos propios de estas teorías difieren, la búsqueda y el tipo de datos, tendrán características similares". De la mano de esta postura, se desprende la siguiente aclaración: los estudios sociales no se puede predecir ni generalizar, y quien investiga ya no trata a los hechos sociales como cosas, sino que participa en su producción, y la comprensión de un significado es una experiencia comunicativa.

Por otro lado, para no caer en posibles subjetivismos que pueden aflorar a la hora de analizar un fenómeno desde el paradigma antes nombrado, se utilizaron los aportes de Bourdieu (1980) quien propone una teoría de la práctica y postula que los objetivos del conocimiento son construidos en un sistema de disposiciones estructuradas y estructurantes que se constituye en la práctica y que siempre está orientado hacia las funciones prácticas. Esto lleva al autor a buscar un vocabulario, y la construcción de una serie de conceptos como el habitus (sistema de disposiciones), de sentido práctico, de estrategias para analizar las prácticas pero sin caer en el subjetivismo. El habitus es "lo social incorporado" (Bourdieu; 2015) que se encarna en el cuerpo como una segunda naturaleza (incorporamos formas de hablar, caminar, pensar y sentir que se nos presentan como naturales). Recuerda que lo subjetivo, lo personal, es social. Pero además, incorpora el concepto de campo, que es donde se desarrollan estos habitus. Los campos son espacios de producción específicos, definidos por relaciones objetivas. Estos espacios se han ido estructurando históricamente, han ido acumulando un capital determinado (social, cultural simbólico, económico, político, etc.), que la estructura revela en un estado de distribución y relaciones de poder determinado (Gutiérrez; 2010). Este campo de las luchas tiene sus propias reglas de juego. Resulta interesante, además los aportes de Bourdieu en lo que respecta a la relación pedagógica, aunque los mismos no serán tomados como herramientas para el análisis en esta investigación¹.

¹ En lo que respecta a lo educativo, en el prólogo de la obra La Reproducción de Bourdieu (1977) Ciatalani firma: "La autoridad pedagógica implica el trabajo pedagógico como trabajo de inculcar que tiene que durar mucho para producir una formación durable, es decir, un habitus producido por la interiorización de los principios de una arbitrariedad cultural capaz de perpetuarse después de que haya cesado la autoridad pedagógica y perpetuar, por lo tanto, en la práctica, los principios de la arbitrariedad interiorizados" (Bourdieu; 1977; p.25)

Estos espacios de producción de sentido pueden ser muy amplios o más acotados, es por eso que también se tomó el aporte de Erving Goffman (1959), quien sugiere el análisis de unidades más pequeñas bajo el concepto de la sociología de la vida cotidiana. Su objeto de análisis es el hacer social en la red de las relaciones de intersubjetividad. Goffman parte de la base de que la sociedad es el resultado de prácticas realizadas y aplicadas por los sujetos. Por eso estudiando los procesos de producción y comprensión del mundo social, se reproducen los mecanismos del conocimiento común que se da por supuesto, y que es normalmente compartido entre los actores sociales. Podemos llamar la sociología de Goffman “de recuperación” del material de la vida cotidiana. Intenta acercar la teoría sociológica con la problemática lingüística: el lenguaje no es considerado como un elemento social marginal, sino el cimiento de la forma social. La base de su análisis es el marco, entendido como organizador de la experiencia. No es el estudio de la estructura de la vida social, sino de la experiencia de los individuos dentro de un marco que otorga sentido.

Para poder aprovechar de manera más profunda los aportes de Erving Goffman a la investigación, se tomó el trabajo realizado por Mauro Wolf (2000), quien hace una explicación e interpretación de la teoría social del autor. La base del análisis es la noción del *frame* o marco que constituyen los principios de organización que gobiernan los acontecimientos sociales y la implicación subjetiva en ellos.

Estas interacciones de la vida cotidiana se distinguen de la co-presencia física ya que en la interacción se establece el umbral mínimo de un núcleo social. Es decir, la interacción se fundamenta en la apertura de los sujetos a la comunicación y a la aceptación de sus reglas. La característica estructural básica de la interacción es ser ayudado y ayudar a los otros a mantener la accesibilidad y el compromiso correcto, sacar a la luz el componente contractual, de cooperación. Al hacerlo se transforma un hecho físico, espacial, en un acontecimiento social.

Siempre que el sujeto está en presencia de otros debe mantener un orden ceremonial por medio de rituales interpersonales, afirma Wolf y explica lo siguiente: el sujeto está obligado a actuar de forma que las consecuencias expresivas de todos los acontecimientos que se verifiquen en aquel lugar sean compatibles con el estado en que él y los demás presentes poseen.

Respecto a la relación entre comunicación e interacción planteada por Goffman, Wolf realiza un aporte esclarecedor. Interactuar es dar vida a cualquier tipo de intercambio comunicativo; no es lo mismo que comunicar, que es una actividad posible en virtud del frame de la interacción que constituye a los sujetos en personas mutuamente accesibles. Entonces, podemos decir que los actos comunicativos están constantemente ligados a movimientos de interacción que pueden desmentir, desacreditar, atenuar, cancelar aquello que comunicamos.

Para Goffman hay una separación entre quien representa y aquello que es representado, entre el actor y el personaje, entre la persona y el cierto tipo de persona que aquel pretende ser. En las secuencias de acciones que terminan en la consecución de fines prácticos, una parte de ellas está encaminada a representar la tarea, más que a realizarla materialmente como por ejemplo los profesores realizan representaciones que atestigüen su profesionalidad.

El componente expresivo implica entonces una definición de quiénes somos y de qué hacemos. Los elementos de representación de la situación humana se refieren esencialmente al estar implicados de forma constante en una puesta en escena, en la que se requiere la coherencia expresiva para no perder la apariencia y evitar la disolución de la definición de la situación proyectada y el sentido de realidad.

La jaula del escenario es necesaria para sostener las interacciones. Es decir, la interacción requiere personajes coherentes, reconocibles para poder sostener la realidad social de las interacciones cara a cara. Hay una relación entre sujetos y roles que corresponde al frame en que el rol es ejecutado. En la institución social es donde se permite la producción de sentido, porque existe una continuidad y estabilidad de las reglas sociales. La convencionalidad que fundamenta los contratos sociales es omnipresente.

b- La dimensión de la cultura y el lenguaje

No hay ningún fenómeno humano y social, que pueda correrse de la cultura y el lenguaje, son los elementos más importantes dentro de los cuales se desarrolla la comunicación intercultural. Dentro de estos dos elementos, se pueden identificar otros que permiten o no que se desarrolle una comunicación intercultural eficaz.

Como se mencionó al comienzo de esta sección, se abordará el fenómeno de comunicación intercultural, y más específicamente el de comunicación/educación, procesos que están atravesados inevitablemente por la cultura.

Para adentrarse en la conceptualización de cultura, se toman los aportes de Geertz (1973), quién define a la misma como un contexto dentro del cual pueden describirse los acontecimientos sociales de manera inteligible. Es necesario atender a las conductas porque es en ellas donde las formas culturales encuentran articulación. La cultura es una urdimbre que el hombre teje con sus tramas de significación, y el análisis de la cultura debe buscar interpretar cómo se produce la significación dentro de esta. El lenguaje permite construir una realidad, compartir códigos implica comunicarse y construir la cultura. La dimensión cultural no se puede abstraer de otras dimensiones que influyen, como lo político, lo social y lo económico.

En “La comunicación intercultural” Miguel Rodrigo Alsina (2014) expone las características y los problemas de la comunicación intercultural. Parte de la idea de que cada persona que nace y crece en una cultura y comunidad específica, no solo es parte de la misma, sino que inevitablemente, va a ayudar a su transmisión, su conservación y transformación aunque parezca contradictorio, ya que la cultura es dinámica y cambiante debido a la acción comunicativa que se produce en cualquier interacción entre personas. La comunicación es un proceso central en la existencia y permanencia de una cultura, y es en la interacción comunicativa entre las personas donde, preferentemente, la cultura se manifiesta. Esto quiere decir que la cultura no es algo que está más allá de los seres humanos. En palabras de M. Rodrigo Alsina: “La cultura se construye por la interacción de los seres humanos, pero al mismo tiempo jamás está definitivamente construida, porque, continuamente por la propia interacción de los seres humanos, está en proceso de construcción” (Rodrigo Alsina; 2018, p.2)

La interculturalidad para Rodrigo Alsina es diferente a la pluriculturalidad. Plantea que: “Si aceptamos la idea interaccionista de la cultura, toda cultura es básicamente pluricultural. Es decir, se ha ido formando, y se sigue formando, a partir de los contactos entre distintas comunidades de vidas que aportan sus modos de pensar, sentir y actuar” (Rodrigo Alsina, 2018). La propuesta de Alsina consiste en determinar la proximidad o lejanía de ciertos elementos culturales

como la forma de pensar, sentir y actuar que facilitan o dificultan la comunicación entre las personas. Agrega que, al momento de entrar en contacto con una cultura de una lengua diferente, lo primero es poder establecer un lenguaje común para interactuar y comunicarse. Y agrega que si bien la competencia lingüística es una condición necesaria para una óptima comunicación intercultural, esto no es suficiente.

Para este autor, además del lenguaje común, la comunicación intercultural implica el interés por aprender de las otras culturas a partir de la toma de conciencia de la propia cultura, para poder repensarla. Esto es así, porque en muchas ocasiones nuestras comunicaciones están llenas de valores, preconceptos y de emociones transmitidos de manera inconsciente. Comunicarse de manera intercultural, además requiere capacidad de empatizar, nunca desconocer el contexto e interactuar de manera equilibrada en lo que respecta al poder.

El lenguaje, elemento central en la comunicación intercultural, es entendido como una construcción que se realiza entre sujetos en un contexto específico. Es abordado en este trabajo desde una perspectiva pragmática donde se busca encontrar los elementos que regulan el uso del lenguaje en la comunicación. Como señala Escandell Vidal (1993), no se lo entenderá como un sistema de códigos donde se codifican y decodifican elementos, porque no es algo tan sencillo de analizar ya que hay situaciones donde el significado literal no es el correcto y por eso es necesario contextualizar. Se lo comprende al lenguaje como una herramienta que se construye y se perfecciona con el paso del tiempo, y es lo suficientemente flexible como para modificarse de acuerdo a las situaciones y el contexto para permitir la comunicación.

Otro elemento de la teoría pragmática importante para comprender la construcción del lenguaje, y el estudio de la lengua, es la noción de Acto de habla propuesta por Teun Van Dijk, que define al acto de habla como la producción de un enunciado de un hablante en una situación comunicativa específica en un determinado contexto, lo que hace del acto de habla un acto social. “La clase específica de acción que realizamos cuando producimos una emisión se llama acto de habla o acto ilocutivo” (Van Dijk; 1980 p. 58). Según este autor, la pragmática es el estudio de las emisiones verbales como actos de habla.

Los actos de habla sólo pueden ser actos sociales si se llevan a cabo dentro de un entorno comunicativo o entorno pragmático. El entorno pragmático puede definirse como un conjunto de datos en base al cual se puede determinar si los actos de habla son o no son adecuados.

Un elemento importante en el análisis pragmático e interdisciplinario de los actos de habla es la comunicación paratextual, constituida en la comunicación oral por gestos, el contacto visual, las expresiones faciales o las variaciones de la voz. En la comunicación escrita se trata de negritas, subrayados, signos, etc. Asimismo, el autor plantea que un elemento a tener en cuenta es la cultura, ya que considera que los actos de habla están íntimamente relacionados con los contextos y marcos sociales, también lo están con los culturales, y es de esperarse que un mismo acto de habla tenga diferente efecto en diversas culturas.

En este proceso de configuración de un lenguaje comunicacional entre integrantes de culturas diferentes, se hace importante reconocer el concepto de “choque cultural” como proceso que se desarrolla cuando personas de diferentes culturas se relacionan. Este término fue acuñado a mediados de los años 50 por Kalervo Oberg, y lo define como “la ansiedad que se deriva de la pérdida de todos los signos que nos son familiares en un intercambio social” (Alves López y Peña Portero; 2013 p.105)

Alves López y Peña Portero abordan y explican la teoría del choque cultural propuesta por Kalervo Oberg. Afirman:

“Según Oberg, un individuo no nace con una cultura sino sólo con la capacidad de aprenderla y usarla. A medida que crecemos en un entorno cultural determinado y aprendemos a desenvolvemos socialmente en él, esta cultura se convierte en nuestro modo de vida y en una forma segura, automática y familiar de conseguir lo que queremos. Cuando un individuo abandona el entorno social que conoce y en el que se siente cómodo y seguro por uno nuevo, como ocurre en el caso de los estudiantes que deciden pasar una temporada en el extranjero, tendrá que ajustarse al nuevo entorno y a la nueva cultura. No se debe asumir que el entorno cultural de destino se regirá por los mismos patrones que lo hace el entorno cultural de origen ya que cada cultura (no sólo cada país) percibe el mundo que la rodea de formas diferentes y pone en marcha mecanismos y

estrategias diferentes para interpretarlo. Por todo esto, el individuo trasplantado se verá expuesto a estímulos que, con mayor o menor frecuencia no sabrá interpretar de forma coherente ya que intentará aplicar patrones de interpretación que le eran útiles en su entorno cultural de origen pero que no siempre son útiles en el entorno cultural de destino". (Alves López y Peña Portero; 2013 p.105)

De acuerdo a los autores citados, una vez superado el choque cultural comienza el proceso donde adquiere relevancia lo intercultural como capacidad comunicativa.

b. 1 - El fenómeno de la comunicación/educación

Debido a que lo abordado es un fenómeno comunicativo y educativo se tomaron los aportes de Jorge Huergo (2001) en lo que respecta a la definición del fenómeno de la comunicación/educación. El autor señala:

“Rápidamente se observa que, cuando nos referimos a Comunicación/Educación enfrentamos un territorio problemático. Desde el vamos, problemático por el hecho de ser un territorio viscoso, con materiales blandos, a veces con escasas líneas de demarcación; y, a la vez, problemático porque está siendo pretendido por algunas perspectivas teóricas y prácticas con diferente tradición e historia, pero que se constituyen con límites excluyentes, y en esa medida se van transformando en visiones duras, a veces dogmáticas. (...) La mera transfusión entre educación y comunicación, incluso la equivalencia entre ambos conceptos y procesos (véase Kaplún, 1992), nos hace caer en la trampa de un simplismo que, además, detiene las posibilidades de la práctica. No toda comunicación es educación ni viceversa; ni el comunicador necesariamente es un educador. Siempre las trampas de las totalizaciones (al estilo "comunicación y educación son lo mismo" o "comunicar es siempre educar") corren el peligro de convertirse en una nadería.” (Huergo; 2001, p.2)

Dentro de las descripciones que Huergo (2001) realiza del campo que incumbe a la comunicación/educación, lo define como denso y opaco,

entendiendo que a medida que crece la densidad se opaca y a medida que crece su opacidad se densifica. Esto se desprende del desequilibrio entre prácticas, investigaciones y teorías en Comunicación/Educación, y los reduccionismos en torno a las disciplinas por separado o de las conjunciones. Los desequilibrios, plantea Huergo, se evidencian en el avanzado desarrollo de las prácticas en Comunicación/Educación, por ejemplo el uso de los medios y tecnologías en la educación formal y no formal, o el ejercicio de formas de educación liberadora o comunicación popular. Al mismo tiempo en el ámbito de las investigaciones aún los avances son incipientes y giran en torno al entramado de la cultura escolar, sobre la construcción de identidades y las nuevas formas de socialización, sobre las mediaciones, entre otros temas. Por último y el campo menos desarrollado es el de las teorías y conceptos, pero dentro de ellas plantea Huergo, se está avanzando hacia un grado de radicalización que lleva a las incompatibilidades de teorías debido a la gran efervescencia de nociones que deben convivir y dar explicaciones a los fenómenos.

Para brindar un poco de luz sobre el fenómeno y terminar con los reduccionismos, Huergo (2001) expone de qué maneras se han relacionado en el campo práctico y teórico la comunicación y la educación para finalmente establecer su postura en torno a estas dos prácticas, y nombrarlas intermediadas por una barra (Comunicación/Educación). Con esa sustitución de la cópula “y”, por la barra “/”, lo que se busca es la recuperación de los procesos aunque se pierdan los objetos disciplinarios delimitados por un afán científicista, o a costa de la posible ruptura de los imperialismos de las disciplinas; el reconocimiento de los contextos históricos, socioculturales y políticos donde surgen o se originan los problemas y las producciones teóricas.

La comunicación/educación es comprendida como un campo germinal, donde se combinan ambos objetos (producción de sentidos y formación de sujetos), campo de carácter relacional, complejo, interdisciplinario y, a veces, conflictivo.

Si se desea, entonces desde la postura propuesta por Huergo, abordar la comunicación/educación de manera vinculada, no se pueden separar los procesos o intentar acceder de manera dividida a una u otra práctica; esto constituye un error epistemológico. La dificultad radica en no dividir los procesos

en el momento del análisis, pero tampoco abordar la comunicación y la educación como sinónimos.

Para analizar más profundamente el fenómeno de la comunicación/educación, se tuvieron en cuenta los aportes de Mario Kaplún (2002) quién fundamenta que a cada tipo de educación le corresponde una determinada concepción y una determinada práctica de comunicación. Es decir, que depende de cómo se conciba al sujeto, a la relación, al ámbito educativo, cambiará la forma pedagógica y asimismo el ejercicio de la comunicación. El autor expone tres modelos fundamentales de concepciones pedagógicas, que no son puros.

Los modelos están divididos en dos grupos: exógenos y endógenos. Los “modelos exógenos” tienen dos variables y están planteados fuera del destinatario, el educando es visto como un objeto de la comunicación; estos son los modelos que ponen énfasis en los contenidos o en los efectos. En el primero, que es un modelo verticalista de emisor receptor, el objetivo es que el educando aprenda y esto se verifica evaluando si sabe la lección. En el segundo, que propone la retroalimentación entre emisor-receptor como una forma de verificar que se haya realizado, el objetivo consiste en poner en marcha una acción para la cual el sujeto fue previamente persuadido. Este modelo lo hace con la ingeniería del comportamiento, porque consiste en moldear la conducta de las personas con objetivos previamente establecidos.

Estos dos modelos fueron gestados en los países del norte, a diferencia del modelo de educación liberadora o transformadora nacido en América Latina, enmarcada dentro de los “modelos endógenos”, que consideran al educando el sujeto de la educación y por lo tanto el proceso educativo parte de este destinatario. Este modelo, para Kaplún denominado “modelo de énfasis en el proceso”, considera que la educación atraviesa el transcurso de la vida, y es en ella donde el sujeto va descubriendo, elaborando y haciendo suyo el conocimiento. El objetivo es que el educando piense grupalmente y que ese pensar lo lleve a modificar la realidad.

La propuesta pedagógica de Kaplún está construida sobre las bases que Paulo Freire, quien inauguró la noción de educación como proceso de transformación de la sociedad. Este proceso es protagonizado por sujetos educandos que son además sujetos activos en lo social, político y cultural y que

pueden, a través de la educación democrática transformar la sociedad. En palabras de Freire “la educación es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (Kaplún; 2002, p.49)

Para Freire la palabra es transformadora, combinada con la dimensión activa, y el diálogo como fenómeno humano es la herramienta de cambio. Desde este esquema, él propone subvertir el mecanismo de violencia simbólica que la educación impone mediante la comunicación lineal y unidireccional. El autor plantea una forma de educación dialógica, donde el diálogo implica el pensar crítico, que permite la comunicación, y por lo tanto la educación. Se opone al modelo de educación bancaria, para el cual no existe diálogo, donde el docente mismo decide y organiza todo. En cambio, para el educador dialógico, el contenido programático de la educación no es una imposición, sino una devolución organizada y sistematizada al pueblo de aquellos elementos que este le entregó. Así, el educador dialógico lo que hace es trabajar en un equipo interdisciplinario con este universo temático recogido en la investigación y devolverlo, no como disertación, sino como problema a los hombres de quien lo recibió.

Kaplun destaca que en el modelo de “énfasis en el proceso”, la idea de diferenciación jerárquica es rechazada, y siguiendo con los lineamientos propuestos por Freire, se propone que el acto comunicativo comience por parte del destinatario. Este proceso se denomina prealimentación y consiste en la búsqueda inicial de los medios en sus destinatarios para que los mensajes los reflejen y representen. La práctica consiste en recoger experiencias de los destinatarios para devolverlas de manera estructurada y organizada. De este modo, se desarrolla una perspectiva crítica en los sujetos a partir de presentar los hechos de una manera problematizadora y no contingente o naturalizada.

De aquí se desprende otra noción clave del modelo de “énfasis en el proceso” que, de la mano con la educación liberadora es la posibilidad de “aprender a aprender”. Para estos modelos educativos, la posibilidad de enseñar y transmitir contenidos, no hace más que automatizar a las personas y dejarlas fuera de la posibilidad de capacidad crítica, por lo que “aprender a aprender”, implica que los sujetos que intervienen en este amplio proceso educativo se vuelvan capaces de razonar por sí mismos y desarrollar su propia capacidad de deducir, relacionar, y elaborar síntesis con conciencia crítica.

Una de las principales características de este modelo puesto en práctica es que no rechaza el error, sino que lo asume como una etapa necesaria en la búsqueda del conocimiento. Asimismo, asume el conflicto como un momento de fuerza generadora y transformadora y no intenta eludirlo, ya que se reconoce que sin crisis difícilmente haya crecimiento. Como forma de diálogo crítico con Kaplún, se encuentra la postura de Pierre Bourdieu (1977) en torno al sistema y al proceso educativo.²

b. 1.1 - El fenómeno de la comunicación no verbal en el proceso de comunicación/educación intercultural

La vida de las personas transcurre en un ambiente social y es probable que ninguna experiencia o actividad carezca de significado social. Ante el comportamiento de las personas, Ricci Bitti y Cortesi (1980) proponen un esquema de análisis que se sustenta en la atención al contexto comunicativo que es parte de ese proceso de comunicación y a las reglas que definen el funcionamiento de ese contexto en una situación de interacción. Es decir que se afronta la comunicación no verbal dentro de un contexto que la permite y le da sentido. El sujeto es considerado por estos autores como miembro de uno o más sistemas relacionales, en cuyo interior las personas que se relacionan entre sí se hallan vinculadas de tal forma que un cambio de estado en una de ellas irá seguido de un cambio de estado en la otra. Todo cambio puede ser considerado en términos de comunicación, porque sus miembros no pueden sustraerse a comunicar debido a la “inevitabilidad de la comunicación”. Estar quieto o callado en un contexto determinado construye un significado específico. Para los autores

“la comunicación verbal es solo una de las tantas formas de comunicación y no siempre la más completa y la más correcta. Es el comportamiento no verbal, por ejemplo, el que nos proporciona

² Para Bourdieu (1977) la educación es un sistema institucional que perpetúa el orden existente, pero sin imponer la fuerza física, sino que lo hace a través de la autonomía relativa del sistema escolar. Es decir que el sistema educativo reproduce las relaciones sociales a partir de sancionar las diferencias sociales y culturales como si fueran meramente escolares, lo que provoca la reproducción de la estratificación social y su legitimación asegurando interiorización. Esto es posible, afirma Bourdieu, porque el imaginario que circula en torno a la educación implica su autonomía, que oculta la violencia ejercida en el proceso educativo, que es una violencia basada en las diferencias no escolares, no educativas, pero que se toman como si fueran parte de este espacio específico.

informaciones más precisas cuando no podemos utilizar las palabras”.
(Ricci Bitti y Cortessi; 1980 p.26)

En el comportamiento interpersonal, se identifican elementos no verbales que pueden ser identificados y aislados analíticamente. Para Ricci Bitti y Cortessi en situaciones de interacción cada integrante envía diferentes tipos de comportamiento no verbal (CNV) de los cuales, distinguen e indican características como las siguientes: movimientos del cuerpo, de la cara, de las manos, en la disposición espacial que asumen los cuerpos de los integrantes; la entonación de la voz, el ritmo y las inflexiones en el discurso. También las reglas implícitas del contexto determinan la clave comunicativa de cada situación interaccional.

Como es entendible que surjan cuestionamientos ante el problema de la interpretación de la comunicación no verbal, ya que se pueden plantear dificultades tal vez mayores que en el análisis de la comunicación verbal, algunos de los CNV analizables son más fácil de controlar y analizar que otros.

Para realizar un recorrido ordenado por la propuesta analítica y metodológica del CNV se mencionan las categorías de análisis desde las más generales hacia las más particulares. En primer lugar, se encuentra el comportamiento espacial. Al pasar a un segundo nivel de análisis se identifican los movimientos del cuerpo y en tercer lugar la expresión de la cara. La mirada ocupa el cuarto lugar y el quinto el aspecto exterior. Por último, se encuentran los aspectos no lingüísticos del discurso.

b. 2- La enseñanza de una lengua extranjera

A los fines de esta investigación tomamos las definiciones del Diccionario de términos clave de Enseñanza de Lengua Extranjera (ELE) (2008) del Centro Virtual Cervantes. En el diccionario, se define a la Lengua Materna aquella primera lengua que aprende un ser humano en su infancia y que normalmente deviene su instrumento natural de pensamiento y comunicación. Con el mismo sentido, también se emplea lengua nativa y, con menor frecuencia, lengua natal.

En segundo lugar, la Lengua Meta (LM) constituye el objeto de aprendizaje, sea en un contexto formal de aprendizaje o en uno natural. El término engloba los conceptos de lengua extranjera (LE) y de lengua segunda (L2). Atendiendo a las situaciones y circunstancias en que se aprende la LM, se suele distinguir entre

lengua extranjera (LE) y lengua segunda (L2). Cuando la LM se aprende en un país donde no es ni oficial ni autóctona, se considera una LE. Por último, la Lengua Meta se entiende como Segunda Lengua cuando se aprende en un país donde coexisten como oficial y/o autóctona con otra(s) lengua(s).

Enfoque y perspectiva metodológica

Los enfoques antes desarrollados son la manera de abordar el problema desde una perspectiva metodológica cualitativa. Esto es así porque no se buscó respuestas que lleguen a tener una implicación universal o una correlación probabilística, sino que se buscó encontrar la posibilidad de entender una experiencia conjunta, un fenómeno de construcción de sentido. Esta elección cualitativa está relacionada con el tema y el problema al que se le buscó dar respuesta, ya que se parte desde el punto de vista de quienes produjeron y vivieron esa experiencia. El análisis de la comunicación intercultural estuvo guiado por una la noción de cultura que supone la inexistencia de una jerarquía entre las culturas. Esto no debe suponer eliminar juicio crítico del investigador, pero sí dejarlo en suspenso hasta que no hayamos comprendido la complejidad simbólica de muchas de las prácticas culturales:

“se trata de intentar moderar un inevitable etnocentrismo que lleva a interpretar las prácticas culturales ajenas a partir de los criterios de la cultura del interpretante. Si no hacemos este esfuerzo de comprensión, la comunicación intercultural se hará más difícil y aumentará la probabilidad de malentendidos” (Alsina 2014 p.2)

Se pretendió construir un esquema conceptual que hiciera comprensible la experiencia empírica, tratando de encontrar las razones por las cuales los fenómenos ocurrieron de esa manera en ese contexto determinado.

Le investigadora fue el principal instrumento de recolección de datos ya que es actor/a del proceso a investigar. Se recurrió al análisis del diario personal llevado a cabo durante la experiencia. Además como parte del proceso se incorporó cierto conocimiento tácito, es decir, aquel que corresponde a intuiciones, aprehensiones o sentimientos que no se expresan de forma lingüística o en las fotos tomadas que también fueron analizadas. La recolección de datos fue abierta, al mismo tiempo que se realizaron entrevistas mediante correo electrónico a integrantes de la ONG para profundizar sobre ciertos aspectos. El

abánico de datos fue muy amplio porque incluye el relato en primera persona, las fotos tomadas, audios, también la información disponible en internet, información facilitada por otros voluntarios y entrevistas a integrantes permanentes de la organización.

Análisis de una experiencia

Para poder educar es necesario comunicar, pero ¿cómo educar cuando no existe a priori un lenguaje compartido entre los integrantes del proceso de enseñanza aprendizaje?, Lo más urgente, entonces, es la configuración de un lenguaje compartido. Este lenguaje compartido puede adquirir distintas formas según quienes lo configuren y con qué objetivo, también según el espacio donde se desarrolle el uso del mismo. En este caso, se analizará un lenguaje con forma de urdimbre, siguiendo el concepto de Geertz en *La Interpretación de las culturas* (2003) donde diferentes dimensiones y aspectos se entrelazan para dar profundidad y relieve al proceso de comunicación y enseñanza.

Es mediante este lenguaje, que la experiencia de enseñar a niños camboyanos una lengua meta como el inglés por parte de una profesora de habla hispana, se hace inteligible, y posible de conocer. Es necesario atender a las diferentes dimensiones y aspectos que configuraron la trama para poder encontrar articulación y sentido.

Geertz (2003) define a la cultura como la urdimbre que el hombre teje con sus tramas de significación y el análisis de la misma debe buscar interpretar cómo se produce la significación allí dentro. El lenguaje, permite construir una realidad, compartir códigos para poder comunicarse y construir la cultura. El fenómeno de comunicación/educación desarrollado en la enseñanza del inglés en Camboya fue un proceso inevitablemente atravesado por culturas. Se aborda el término en plural ya que se puede afirmar que la docente de origen argentino tiene una cultura propia y los niños camboyanos a los cuales debía enseñar, poseen otra. Fue en la interacción de estas culturas que se llevó a cabo la comunicación/educación, y al mismo tiempo son estas culturas las que hacen de este acontecimiento social algo inteligible, analizable y explicable. En este caso, la experiencia es analizada por una de las partes que integró el proceso y puede dar cuenta de las tramas de significación que configuran la urdimbre en cada cultura y en su intercambio.

En este caso, el lenguaje que se construyó, como afirma Geertz, fue la herramienta que permitió a las partes construir una realidad y compartir códigos. Cada una de las culturas en la interacción tienen su propia cultura construida desde un lenguaje, y fue la imprescindible construcción de un lenguaje compartido lo que permitió la comunicación educación. En este sentido, se configuró un código compuesto principalmente por palabras en inglés y gestos. Las palabras en inglés tuvieron un rol y carga simbólica importante, ya que era el único idioma que las dos culturas tenían en común. Los gestos significaron una herramienta clave para el proceso de comunicación. (Figura 1)



Figura 1: los/as estudiantes y la voluntaria en pleno proceso de comunicación/educación. Svay Antor, Camboya, mayo 2016. (Foto capturada por coordinadora del Centro educativo de AHHA Education)

También es necesario aclarar que la dimensión cultural analizada está siempre en relación con lo político, social y económico. En este sentido, la experiencia puede ser analizada en capas, donde los contenidos simbólicos culturales más claros o evidentes se hallan en la superficie, y lo más menos explícitos, en las profundidades.

En la capa más externa de la experiencia a analizar se hallan las diferencias del lenguaje; el Jemer (idioma oficial de Camboya) y el español. Es

complejo relacionarse con otra cultura cuando no se tiene un lenguaje en común, porque hay muchos significados y sentidos que serían más fácilmente aprendidos si se los explicase verbalmente. Por otra parte, debe destacarse que las partes tenían algunos elementos conocidos de manera compartida de lengua a partir de la cual podían llegar a entenderse (el inglés), pero el problema es que muchos términos o significados del Jemer no tienen traducción al inglés, y muchos términos del español no tienen traducción al inglés, por lo tanto, el sentido se construía en base a gestos, señales, miradas y contextos. También, se destaca que la ONG – a través de la cual se desarrolló esta experiencia de enseñanza aprendizaje - ha tenido la iniciativa, hace años, de comenzar a enseñar inglés a niños y niñas en zonas rurales de Camboya, porque ven a la posibilidad de conocer esta lengua como una herramienta para el desarrollo personal, social, comunitario y del país. En las bases de la ONG, y en el discurso de cada integrante de la misma, se busca que los niños y adolescentes aprendan el idioma para poder mejorar su desempeño laboral a partir de estar más calificados. El manejo del inglés posibilita, para quienes habitan en zonas rurales de Camboya, conocer otros lugares, otras culturas y sobre todo obtener un mejor trabajo en ese país o en el extranjero. Esto debe entenderse, justamente en un contexto socioeconómico de gran precariedad, siendo Camboya uno de los países más pobres y poco industrializados del mundo, es decir que el inglés es una manera de no padecer la pobreza, e incluso posibilitar mejores condiciones de vida para cada sujeto y su familia. Al mismo tiempo, cabe destacar, en este mismo contexto al que se hace referencia, un incipiente crecimiento económico de la mano del sector textil y el turismo. Para este segundo sector resulta imprescindible el conocimiento del idioma inglés.

Dentro de las relaciones que se establecieron en la vinculación de culturas hubo roles establecidos de antemano, en este caso, la voluntaria llegó a Camboya con el conocimiento de que su trabajo no iba a ser remunerado, y que justamente la ONG existe y puede desarrollar su trabajo a partir de contar con personas que brinden sus conocimientos y su tiempo de manera gratuita. Esta condición previa determinó el tipo de relación, ya que la voluntaria docente estaba sometida a ciertas decisiones de la organización, como por ejemplo cuántas horas trabajar, a qué grupos de niños brindar las clases y siempre seguir el contenido pedagógico del material que la misma ONG había configurado con sus propios especialistas.

Estas condiciones previas tenían un sentido de ordenar las relaciones de poder, es decir, que si bien la voluntaria era quien tenía el poder del conocimiento del idioma a enseñar, no podía hacerlo cuando quería y como quería, sino que tenía que respetar esas condiciones, y cuanto mejor las cumpliera mayor sería el respeto del resto de los integrantes de la ONG.

En lo que respecta a la religión, la ONG se conduce con el conocimiento de que creen en dios, pero no solo en uno. Es decir que hay mucho respeto y tolerancia hacia las distintas religiones. Para poder venerar a todos los dioses por igual, había un horario de rezos, donde cada integrante le rezaba a su dios en conjunto con el resto de las personas. Así, a las 19 hs. se reunían todas las personas de la ONG que estaban en ese establecimiento educativo viviendo y educando, a rezar a sus diferentes dioses. Esto tiene el objetivo de fomentar y cultivar la tolerancia por las distintas religiones, al mismo tiempo que mostraba y ponía en evidencia la diversidad de culturas y el sentido de la globalización, comprendida como un fenómeno en donde las personas de diversos lugares del mundo pueden vincularse y aprender a partir de ese vínculo. También es comprendida como un proceso dinámico de carácter económico, político, social y cultural, facilitado a partir de las tecnologías de la información y comunicación, que consiste en la conexión contante con efectos en los mercados, sociedades y culturas. (Figura 2)



Figura 2: momento de rezos en uno de los espacios utilizados para recreación en la sede central de AHHA Education. Phon Penn, Camboya, mayo 2016. (Foto capturada por la autora)

En este espacio, la voluntaria -que es atea- debía participar y escuchar los rezos, en caso de no querer rezar podía quedarse en silencio o cantar una canción propia de su país. Es así, que no solo se propiciaba como un espacio de acercamiento a lo espiritual, sino también un momento de compartir elementos de las diversas culturas. En el momento de los rezos, las personas no lo hacían en simultáneo, sino que aguardaban el turno de cada uno en la ronda. Esto era así para que se pudiera prestar atención a lo que cada persona decía y de qué manera lo hacía. En muchas oportunidades, quién terminaba su rezo, se tomaba unos minutos para explicar y compartir qué era lo que había hecho y porqué lo había hecho. Además, la ONG contaba con un pequeño libro de rezos, que era facilitado a los/as voluntarios/as, que se iba actualizando con lo que cada persona quisiera agregarle y compartir con el resto.

Asimismo, la organización brinda herramientas para la vida como la confianza, perseverancia, respeto. Con este objetivo, se realizaban muchas actividades para mejorar las relaciones entre alumnos y sobre todo reforzar la confianza de los mismos. En muchos casos, esto se debía a que muchos de los estudiantes se veían avergonzados de hablar el inglés, por lo tanto, por más que se les enseñara una hora por día cada semana, había algo más difícil que superar

que era la confianza en sí mismos y la vergüenza. Estas actividades tenían el sentido de poder fortalecer ciertas capacidades de los estudiantes y apoyarlos para tener mejor estima propia y sentirse capaces de tener buenos trabajos; ese era el objetivo final.

En lo que respecta a las condiciones de vida en las zonas rurales de Camboya es necesario identificarlas como precarias. La voluntaria debió adaptarse a esas condiciones para poder comprender y abordar mejor las relaciones con los estudiantes, docentes y miembros de la comunidad. Durante el período que duró la experiencia vivió en las mismas condiciones que el resto de comunidad, en una casa con pisos de caña de bambú, durmiendo en el piso, sin tener agua corriente, gas, ducha o heladera. Esto significó un acercamiento muy repentino a la comunidad, y al mismo tiempo una forma de enseñanza para la misma docente voluntaria quien sabía que llegaría a un lugar con menos comodidades que su casa en Argentina. Que la ONG no disponga de lugares especiales para los voluntarios pretende tender el sentido de conocer mejor las aptitudes, capacidades e intenciones de los voluntarios que aplican para este tipo de programas, al mismo tiempo busca poner en evidencia que si alguien quiere ayudar con su tiempo y conocimiento, no necesita estar cómodo para hacerlo, sino que lo mejor es poder enseñar, aprender e intercambiar en condiciones desconocidas y hasta incómodas en cierto punto. (Figura 3)



Figura 3: habitación y cocina del espacio de residencia de la voluntaria. Svay Antor, Camboya, mayo 2016. (Foto capturada por la autora)

En el caso de la experiencia puntual a analizar, el establecimiento educativo funcionaba también como habitaciones, esto implicaba un sentido de mayor compromiso con la tarea de la enseñanza, ya que la docente siempre estaba disponible para consultas o realizar juegos pedagógicos con los niños/as en horarios extracurriculares. Esto significaba que la voluntaria estaba las 24 hs. disponible para la ONG, a pesar de que en las condiciones previas eso no estaba aclarado. (Figura 4)

La decisión de describir las condiciones en donde se desarrolló la experiencia, juega un rol significativo en la configuración de un lenguaje común porque implicó una adaptación a las condiciones de vida imperantes, y de esta manera comprender ciertos comportamientos. Compartir las condiciones y tener la habilidad de adaptarse a ellas, es clave para que la persona sea evaluada positivamente en el ámbito que desea integrarse y facilitar así los procesos de intercambio. En este sentido, la descripción de las condiciones pone en evidencia el esfuerzo que debió hacer la docente voluntaria para adaptarse y socializar, y mostrarse como una persona con otras capacidades más allá de las educativas.

Puede decirse que la intensidad con que la docente se conformó a las expectativas de la ONG, de los docentes camboyanos que participaban, de los/as

estudiantes, y del resto de la comunidad, en lo que respecta a la adaptación a nuevas formas de habitabilidad, implicó un mejor acatamiento de sus propuestas educativas y de socialización que inevitablemente impactaban en la construcción del lenguaje común. Asimismo, adaptarse a estas condiciones fue un gran insumo para la experiencia de la docente voluntaria, que planificaba sus actividades en función de las condiciones descritas. Por ejemplo, todas las clases eran planificadas en horarios de luz natural porque no se contaba con la posibilidad de iluminar las aulas de noches, ya que no había instalaciones. También, conociendo las condiciones, y adaptándose a ellas, la docente cuando quería ir a la capital de Camboya se sumaba a los planes que hacían los vecinos de ir en motocicleta compartiendo gastos de combustible o llamando al mismo transporte y dividir el precio. Este tipo de acciones eran bien vista por los/as estudiantes, integrantes de la ONG y vecinos.



Figura 4: los/as estudiantes y la voluntaria compartiendo momentos de recreación fuera del horario educativo. Svay Antor, Camboya, mayo 2016. (Foto capturada por el coordinador del Centro Educativo de AHHA Education)

El proceso y la experiencia de configuración de un lenguaje común para poder comunicarse entre la docente de habla española con los niños de habla camboyana, y de esta manera poder enseñar una tercera lengua en cuestión

como es el inglés, se basó en los siguientes elementos: a- Inevitabilidad del pragmatismo b- Importancia de las reglas culturales y sociales en juego: superación del choque cultural, relevancia intercultural, marcos de conocimiento c- unión indisoluble entre lo comunicativo y lo educativo y d-centralidad del lenguaje no verbal: La variable afectiva y cognitiva.

a- Inevitabilidad del pragmatismo

En este aspecto se encuentra ejecutado el concepto del lenguaje como sistema pragmático, como construcción que se conoce y comprende en el uso y la acción. Es una construcción que se realiza entre sujetos en un contexto específico. Las condiciones son las que determinan el empleo del lenguaje por determinada persona en una situación determinada.

Tomando los elementos que resalta Escandell Vidal (1993) para abordar la experiencia de enseñanza de una lengua extranjera, es la contextualización la que hace inteligible un enunciado, por eso es inevitable la postura pragmática, porque hay partes del lenguaje que, para poder comprender adecuadamente su significado, es necesario tomar en cuenta factores que configuran la situación. La comprensión de un significado es una experiencia comunicativa.

Los contenidos de una lengua extranjera son abordados como conocimientos, pero la comunicación y la utilización de esa lengua extranjera para el intercambio es entendida como una capacidad. La postura pragmática analiza la lengua como actuación en un plano que integra el plano fonético, el gramatical y el semántico. De esta manera, se puede afirmar que mientras los conocimientos pueden adquirirse mediante la observación y el estudio individual, las capacidades se desarrollan mediante su ejercitación y ejecución práctica. Lo que posee valor entonces es la capacidad práctica de comprensión y utilización de la lengua que se está aprendiendo. Aquí una vez más se hace evidente el pragmatismo, es decir, la puesta en uso de un conocimiento para comunicarse en un contexto determinado.

Es bajo esta concepción que el trabajo de enseñanza y aprendizaje realizado en el aula en Camboya tuvo fuertes bases en lo que implicaba la adquisición de seguridad y confianza para poder poner en práctica los conocimientos adquiridos y convertirlos en capacidades comunicativas. Esta premisa de adquisición de capacidades en el manejo de la lengua extranjera guió

gran parte de la experiencia de enseñanza-aprendizaje realizada por la voluntaria, ya que debía poder generar la capacidad de hablar en una segunda lengua a los/as niños/as. Como señala Escandel Vidall, el lenguaje y sus significados comunicables no son reductibles al modelo de código, porque para caracterizar adecuadamente los significados es necesario tomar en cuenta los factores que configuran la situación, como en este caso la necesidad de enseñar otros elementos de la constitución de la personalidad como la confianza y la seguridad.

Para poder lograr esa capacidad se realizaban distintos ejercicios donde la escritura y la gramática eran muy sencillas, pero la importancia estaba en poder repetir, y en ese repetir, comprender el significado de una frase. Es entonces que se trabajó en la enseñanza de una lengua meta mediante la comunicación, mediante procesos generados para que los aprendices pudieran establecer relaciones entre frases y situaciones dándole un significado relevante a cada elemento, desde la utilidad concreta del conocimiento.

El desafío estuvo también en poder integrar los actos de habla en capacidades comunicativas más extensas. Teun Van Dijk define al acto de habla como la producción de un enunciado de un hablante en una situación comunicativa específica denominada contexto, lo que hace del acto de habla un acto social. Si bien el acto de habla, no es simplemente el acto de hablar, sino que es un acto social, el hecho de que los niños asistieran una hora por día, durante toda la semana a las clases de inglés dictadas, llevaría a mediano o largo plazo poder integrar esa clase, y las capacidades prácticas adquiridas, a un proceso más grande que implica la adquisición de la capacidad comunicativa en una lengua extranjera. Eso es comprendido como un acto de habla más extenso y que pone en evidencia la comprensión o no de la lengua que se está aprendiendo, ya que no se trata solo de entender el contenido semántico de lo que se enseñaba sino también de su función pragmática. Es decir, la función que los actos de habla cumplen cuando se usa la emisión en un contexto particular de comunicación.

Un ejemplo de un acto de habla que se constituye en un acto social es el mismo hecho de dar clases todos los días. Pasa a ser un elemento que constituye el comportamiento social a lo largo del tiempo y que, como plantea Van Dijk, la adecuación del mismo está relacionada con la satisfacción, es decir si el acto de habla está acorde al contexto y al oyente, y logra su objetivo. Así, si el acto de

habla resulta satisfactorio, el entorno pragmático cambiará en algún sentido. Otro ejemplo se encuentra en la continuidad de los materiales educativos abordados. A partir de esto se puede determinar que una clase constituiría un acto de habla particular, mientras que la formación de inglés para niños en zonas rurales de Camboya, constituye un acto de habla social que es, además, efectivo.

Continuando con los ejemplos, un acto de habla particular está relacionado con el ejercicio del poder de la autoridad de la docente voluntaria dentro del aula, la necesidad de mantener el respeto mutuo y la valoración de su trabajo por parte de la ONG y los/as niños estudiantes. Asimismo, este proceso de mantener el respeto dentro del aula, se traslada a espacios fuera del ámbito educativo, entonces cuando la docente voluntaria se dirigía al mercado a realizar compras de comidas y demás insumos que necesitara, ese respeto y admiración se mantenía y se convertía en un proceso social cuya función pragmática era lo más relevante del mismo, ya que permitía a la docente desenvolverse con tranquilidad y confianza en su entorno.

Las unidades discursivas más extensas se generarían fuera del espacio del aula, en la utilización concreta de la lengua aprendida, es decir en el proceso concreto de ejercicio de la capacidad comunicativa. Por ejemplo, muchos de los niños y adolescentes que en Camboya se forman para aprender inglés, con el objetivo de poder utilizarlo para mejorar su calidad de vida, trasladándose a otros países o buscando desarrollarse a partir de la industria del turismo que se encuentra en pleno auge en Camboya. Por lo tanto, el acto de habla más amplio, en este caso tiene que ver con poder utilizar el inglés para mejorar su calidad de vida a partir de la utilización concreta en la interacción con otros actores.

b- Importancia de las reglas culturales y sociales en juego

El aspecto sociocultural resulta de gran importancia a la hora de hacer lecturas e interpretaciones de los procesos donde están involucrados sujetos y contextos. Implican que se identifiquen procesos de negociación de sentidos dentro de las manifestaciones culturales, claves para comprender las reacciones de los procesos de comunicación. Por ejemplo, en los materiales pedagógicos utilizados para el aprendizaje del idioma inglés por parte de los/as niños/as camboyanos/as en zonas rurales, muchos de los contenidos hacían referencia a elementos que forman parte de su cultura, por ejemplo el arroz, ciertos animales

como gallinas, vacas, etc., o las pagodas budistas. Esto evidencia que si bien, la necesidad de conocer y manejar el idioma para poder integrarse al contexto regional e internacional no se cuestiona, sí se busca la manera de enseñar el inglés pero manteniendo y reforzando elementos de la cultura local y propia. Si bien un idioma trae consigo una ideología, con los sujetos culturales activos esto puede ser cuestionado, transformado y utilizado como forma de enriquecimiento cultural. El niño o la niña camboyano/a que aprende el idioma inglés, no solo aprende palabras y pronunciaciones, sino la ideología que el lenguaje trae consigo. Además, cuando el material pedagógico está trabajado y producido por especialistas camboyanos en educación de lenguas extranjeras, entonces ese material contiene elementos que refuerzan la cultura local.

El material educativo estaba dividido en niveles que se iban encadenando de manera lineal. El contenido básico estaba constituido por fórmulas fundamentales de gramática que se centran en un núcleo de 72 palabras de la lengua inglesa. Al aprender un marco gramatical sólido, los estudiantes podían construir y practicar el lenguaje de manera rápida y desarrollar el vocabulario más adelante. El principio base del sistema y del material era la práctica. Además se tenía en cuenta la superación de desafíos personales, buscando el valor de la aplicación de su conocimiento para liberarse de las inseguridades personales y desarrollar diferentes habilidades positivas.

El programa fue diseñado para considerar las dificultades de los estudiantes procedentes de entornos desfavorecidos para aprender inglés como segundo idioma. Las clases de inglés se centraban en la enseñanza de fórmulas gramaticales en ese idioma, con un fuerte énfasis en la práctica y el uso del lenguaje.

Cada nivel educativo poseía determinados componentes de aprendizaje a continuación enumerados y descritos: ciencia del lenguaje (desarrollar principios de comprensión de cómo el lenguaje es el segundo idioma y se puede aprender de manera efectiva); sustantivos (desarrollar la capacidad de preguntar y dar información sobre cosas, personas y eventos); verbos (desarrollar la capacidad de preguntar y dar información sobre acciones o actividades); conjunción (desarrollar la capacidad de hacer oraciones más complejas uniendo 2 o más oraciones en una sola oración); conversaciones en inglés (desarrollar la habilidad de conversar con fluidez, correctamente y con confianza en varios temas

comunes); presentación, frases y canciones (desarrollar habilidades de escritura, fluidez, presentación y expresión oral); comprensión de inglés (para desarrollar la comprensión de textos en inglés, la capacidad de organizar y presentar ideas).

En este proceso de enseñanza aprendizaje, y como en la mayoría de los procesos donde intervienen diferentes culturas, la lengua es uno de los elementos más importantes para la transmisión y adquisición de conocimientos del patrimonio cultural de las sociedades hacia adentro, pero al mismo tiempo, el aprendizaje de una lengua extranjera permite el aprendizaje del patrimonio cultural hacia afuera. Desde tiempos históricos anteriores, las personas y sociedades han buscado sobrepasar las fronteras geográficas para comprender e interactuar con personas de otras latitudes a partir de un lenguaje compartido.

En el Siglo XXI con el desarrollo del comercio, de la sociedad de la información y de la consolidación de la globalización, comienzan a hacerse necesarias nuevas estrategias y relaciones culturales entre las sociedades. En tal sentido, las competencias comunicativas en el manejo del inglés se convierten en una exigencia permanente a la que tienen que responder los programas interculturales como el desarrollado por la ONG AHA Education para la enseñanza del inglés a niños camboyanos.

Contextos nuevos, y actores nuevos para aprender y enseñar una lengua extranjera en Camboya han traído como consecuencia que las concepciones pedagógicas y las estrategias metodológicas hayan tenido que cambiar para adaptarse a tales contextos y a las necesidades de los estudiantes. Esto evidencia la existencia de sujetos activos que cumplen un rol fundamental en la producción cultural, de códigos y sentidos, que adquiere una forma y dinámica de lucha por el poder de producción de significados, donde hay momentos de conservación y cuestionamientos a los mismos. Como plantea Goffman, todo proceso de intercambio de sentido en la vida cotidiana se desarrolla a partir del mantenimiento de un comportamiento correcto, teniendo en cuenta los procesos rituales de cada cultura. De esta manera, el individuo da crédito y contenido a las entidades interaccionales mismas y se hace a sí mismo accesible y utilizable para comunicar. Un ritual es el conjunto de actos a través de los cuales el sujeto controla y hace visibles las implicaciones simbólicas de su comportamiento cuando se halla directamente expuesto ante otro individuo. Desarrolla una función reguladora en la interacción, en este caso, uno de los ejemplos fundamentales

pueden ser los modales, englobando en estos comportamientos la manera de saludarse, quitarse el calzado a la hora de entrar a un lugar o incluso ceder la palabra a las personas mayores.

Es por esto que una de las condiciones que requería la ONG a los/as voluntarios/as extranjeros/as era lo ya mencionado en relación con el respeto a lo religioso de la población donde se desarrolló la experiencia. Para dar cuenta de esta concepción la ONG sugería a los/as voluntarios/as extranjeros/as que participaran de los rezos que realizaban los/as demás integrantes de la organización en el establecimiento educativo asignado. Estos rezos estaban alimentados por oraciones de diversas religiones y en diversos idiomas como el hinduismo, el budismo, islamismo, cristianismo, y otras.

Es así que, en este contexto nuevo, con nuevas reglas de socialización, la docente además de buscar herramientas innovadoras para poder enseñar por ejemplo con juegos y otras actividades, debió adaptarse a pesar de su ateísmo y participar respetuosamente de los rezos, ya que esto suponía un cimiento para la construcción de confianza mutua.

c-Superación del choque cultural

Para poder configurar un lenguaje, comunicarse y enseñar, es necesario poder superar aquellas barreras que pueden afectar tanto emocional como físicamente a las personas sometidas a un cambio brusco de entorno cultural. En este caso, quién sufrió un cambio repentino de entorno cultural fue la docente voluntaria que llegó a un país que no conocía y con el cual no compartía sus diversas características.

Este choque cultural se produce cuando personas de diferentes culturas se relacionan; es un proceso que comienza con un período de exaltación por lo novedoso. La docente proveniente de Argentina, llega a Camboya, un país del continente asiático, donde los rasgos de las personas son muy distintos a los conocidos. Se trata de personas con ojos rasgados, en general de pequeña estatura y contextura delgada. También se encuentra con un clima caluroso al extremo, y con las condiciones habitacionales muy precarias para poder soportar el calor. Esto genera euforia en la persona extranjera, también curiosidad y deseo de seguir conociendo.

La docente voluntaria, se vio expuesta a estímulos y situaciones que en algunas oportunidades no sabía interpretar de forma correcta o coherente, ya que intentaba aplicar patrones que eran útiles en su propio entorno cultural de su lugar de origen, pero no lo eran en el entorno cultural de destino. Un ejemplo fue cuando la docente voluntaria se encontró con mujeres peladas y reaccionó de una manera penosa y preocupada, ya que consideraba que estaban pasando por alguna enfermedad (en la sociedad occidental, las mujeres peladas en general están así porque padecen cáncer y se rasuran la cabeza porque la quimioterapia las deja sin cabello), pero en Camboya muchas mujeres se rasuran la cabeza como una forma de hacer el duelo ante la muerte de un familiar querido, en general las madres. Si bien, la enfermedad o la muerte, son situaciones difíciles y conocidas por los diferentes actores, la docente voluntaria no se encontraba con las herramientas culturales para poder comprender y hacer inteligible esa situación.

Es entonces que para la docente comienzan a hacerse evidente algunas diferencias culturales que implican la puesta en jaque de sus propias representaciones. Por ejemplo, costumbres muy elementales para los asiáticos como quitarse el calzado antes de ingresar a algún lugar, público o privado. También la demostración de respeto a partir del contacto visual y no del físico, o el uso de determinada vestimenta para las mujeres y para los hombres. Así, aquellas certezas dentro de las que se movía en su propia cultura, cambiaron al momento de entrar en una cultura diferente, y el choque comenzó a hacerse más evidente.

Sin duda estas puestas en jaque de sus propias representaciones generaron cierto estrés en la docente, y algunas pudieron resolverse de manera más inmediata que otras. Por ejemplo, la necesidad de adaptarse a una nueva manera de alimentación que incluye ingredientes muy distintos a los consumidos en su país natal es un proceso más inmediato. Se deja de lado las carnes y lácteos, para tomar como centralidad en la alimentación el arroz y las verduras.

Esto es de esta manera porque el arroz es la base de todas las comidas en Asia y se acompaña con vegetales que son económicos en la zona. La carne y los lácteos prácticamente no se consumen porque implican un proceso de elaboración que todavía no han logrado y además las familias en zonas rurales no cuentan con heladera para conservar estos ingredientes. No fue tan rápida la

adaptación a condiciones habitacionales muy diferentes a las que estaba acostumbrada: pasar de una edificación de material, con instalación eléctrica, muebles, cloacas, agua corriente y gas natural, a una construcción a base de caña, donde se duerme en el piso y la instalación eléctrica es muy precaria, las cloacas no existen, el agua corriente tampoco y se cocina con fuego hecho de leña. (Figura 5)



Figura 5: mercado de frutas, verduras y carnes de Svay Antor situado a 3 kilómetros del Centro Educativo de AHHA Education. Camboya, mayo 2016. (Foto capturada por la autora)

A medida que pasa el tiempo esa especie de estrés cultural se va diluyendo y algunos problemas que se presentan en el encuentro de culturas se resuelven, mientras otros persisten. Por ejemplo, se supera y se hace costumbre la acción de quitarse el calzado al entrar a un lugar, o de no mantener contactos físicos con las personas, pero la diferencia en el lenguaje sigue existiendo, aunque perduran elementos que de a poco ayudan a sortearlas; las señas, las miradas o los gestos. También fue de utilidad la interlocución de las docentes camboyanas que sabían inglés que forman parte de la organización, sobre todo cuando se hacía necesario dar indicaciones. Pero más allá de las diferencias, comienza a configurarse una escena donde la persona extranjera, a pesar de

formar parte de una cultura distinta, comienza a aceptar las diferencias, las formas de pensar y de sentir del otro/a y lentamente se va identificando con los miembros de la otra cultura, de aquella que la recibe. En el caso de la docente voluntaria, la adaptación a la cultura nueva se desarrolló rápidamente y se pudo evidenciar una conciencia de un nuevo sujeto construido para poder desarrollarse y desenvolverse en este nuevo entorno, realizando una actividad compleja como es la enseñanza.

Sin duda el choque cultural se puede evidenciar fuertemente en la docente voluntaria que llega a un país con una cultura distinta a la suya a enseñar una lengua. Pero los niños que están en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera, también notan un choque cuando la docente no puede manejar la lengua madre de los niños. Por lo tanto, hay ciertos elementos que resultan fundamentales para que esa diferencia cultural sea menor. Por un lado, las experiencias previas de contacto con personas de distintas culturas, tanto por parte de la docente como de los alumnos, también el rol que cumplen las personas que forman parte de la organización para la cual la docente trabaja, que se supone han ido preparando a los niños en la idea de que llegará alguien extranjero.

d- Relevancia intercultural

Superado el choque cultural, es necesario que las personas desarrollen ciertas competencias para comunicarse. Estas competencias tienen la característica de ser interculturales porque se evidencian si una persona posee la habilidad para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en situaciones de comunicación intercultural, es decir donde intervenga más de una cultura. Queda evidenciado entonces, que la competencia intercultural posee fundamentalmente una dimensión comunicativa, y esta implica la posibilidad de construir y compartir sentidos.

La configuración de esa competencia intercultural se adquiere a partir de un proceso. En primera instancia quién aprende la lengua, en este caso el inglés lo hace desde los límites interpretativos de su propia cultura. Pero luego, a medida que logra comprender ciertos sentidos puede establecer comparaciones entre ambas culturas presentes en las lenguas (la nativa y la que está aprendiendo).

Como se planteó anteriormente, el desarrollo de la competencia intercultural implica una dimensión comunicativa, que supone la interacción entre hablantes de lengua y culturas diferentes. Los interlocutores que participan en encuentros interculturales, en este caso la docente voluntaria extranjera y los estudiantes camboyanos, habían experimentado previamente procesos de socialización distintos y habían desarrollado en su vida marcos de conocimiento diferentes. La docente jamás se había encontrado en un espacio tan distinto culturalmente con una tarea tan compleja como la de enseñar una lengua y los estudiantes tampoco habían tenido contacto antes con una persona de Argentina. Es así que su competencia intercultural les permitió satisfacer eficazmente sus necesidades comunicativas superando esas diferencias.

Teniendo en cuenta lo señalado por Rodrigo (2018), para que se produzca una comunicación intercultural eficaz, la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera a niños camboyanos, necesariamente debió incluir actividades que posibilitaron el análisis de contenidos culturales, valores, creencias e ideas intrínsecos al aprendizaje de idiomas, que atendieran a factores afectivos, cognitivos y situacionales y que fomenten la competencia y la comunicación intercultural para desarrollar con ello la convivencia y el aprendizaje de los elementos culturales no lingüísticos.

Esa fue la base del proceso de enseñanza aprendizaje, comunicación/educación, donde todas las actividades buscaron poder conocer la otra cultura a partir de la lengua que se estaba enseñando y aprendiendo, y en ese intercambio, fortalecer las capacidades comunicativas e interculturales de los actores involucrados.

Un ejemplo de la necesidad de incluir actividades que posibilitaron los contenidos y prácticas culturales, se desarrolló cuando la docente destinaba específicamente un día de la semana para establecer una conversación en inglés, dentro de las limitaciones del conocimiento de la lengua por parte de los estudiantes. Los temas de conversaciones trataban sobre las prácticas culturales camboyanas, en contrastación con las argentinas. En esos intercambios intencionales se abordaron temas como los roles familiares, el trabajo, el casamiento, las fiestas tradicionales, las comidas, las danzas y músicas propias y de moda, su historia, etc.

Por otro lado, es necesario destacar que estas competencias no solo se desarrollan en el espacio y tiempo de enseñanza aprendizaje de la lengua extranjera, sino en todo el proceso de la experiencia, en todos los momentos y espacios de lo cotidiano. Un ejemplo significativo del intercambio intercultural que desarrolló competencias en ambas partes, fue cuando con un par de adultos de la comunidad donde la docente voluntaria desarrollaba sus tareas, conversaron sobre el Genocidio Camboyano. Si bien, Camboya es un reino conocido en todo el mundo por sus templos de Angkor, también es recordado por muchos por su sombría historia del Khmer Rouge, uno de los peores genocidios de todos los tiempos. Entre 1975 y 1979, el Régimen de los Jemeres Rojos mató aproximadamente a 3 millones de personas, donde atacaron especialmente a camboyanos educados. La guerra llevó a Camboya a las ruinas y dejó un vacío de personas capaces que eran muy necesarias para reconstruir el país. Los efectos destructivos de la guerra no terminaron en 1979.

En este intercambio, la docente voluntaria pudo compartir y comparar los efectos del Genocidio Camboyano producidos en la memoria del pueblo, con el Proceso de Reorganización Nacional ocurrido en Argentina entre 1976 y 1983; proceso que se caracterizó por el terrorismo de Estado y la constante violación de los Derechos Humanos. Ambos países, ambos pueblos tienen historias dolorosas que en la actualidad buscan, a partir de diferentes mecanismos judiciales, condenar a los responsables.

e- Marcos de conocimiento

Los marcos de conocimiento son un conjunto de estructuras cognitivas basadas en experiencias pasadas, que filtran y dan forma a las percepciones. La función principal de los mismos en la experiencia analizada consistió en ayudar a procesar, organizar y comprender las informaciones nuevas. Estos conocimientos previos condicionaron los nuevos conocimientos y experiencias, y estos a su vez modificaron y reestructuraron los existentes. Para poder hacer inteligible la realidad nueva en la cual estaba inmersa la docente voluntaria, fue necesario conocer y establecer conexiones entre los objetos, los seres, los sucesos nuevos y los que se habían conocido o experimentado antes.

Para poder hacer inteligible los procesos de construcción, se toman los aportes de E. Goffman (1959) quien sugiere el análisis de unidades más

pequeñas, la sociología de la vida cotidiana. Partiendo de que la sociedad es el resultado de prácticas realizadas y aplicadas por los sujetos, se propone una “recuperación” del material de la vida cotidiana.

Los marcos, son los organizadores de experiencia y constituyen una ayuda en la comprensión como tradicionalmente se entiende, y se habla explícitamente de ellos cuando se producen desajustes entre expectativas y los comportamientos de los sujetos. A los efectos de este trabajo, se delimitaron dos sujetos activos en el proceso de intercambio cultural antes descritos, y se pueden identificar algunos marcos de referencias correspondientes a estos dos sujetos. Por un lado, para los sujetos estudiantes de la lengua extranjera pueden identificarse como marcos las experiencias de los docentes extranjeros que previamente habían realizado trabajo voluntario en ese establecimiento educativo, y las explicaciones que podrían llegar a hacer los/as encargados/as de la ONG para la cual se estaba realizando la tarea voluntaria. También, se puede tener en cuenta como conocimiento previo, la experiencia que algunos de los/as estudiantes pudieran llegar a tener con voluntarios/as en sus establecimientos educativos formales (escuelas y colegios), por ejemplo los Cuerpos de Paz de Estados Unidos que envían sistemáticamente voluntarios a realizar tareas humanitarias a las zonas rurales de Camboya. Estas tareas pueden ser educativas, sanitarias, económicas o políticas, pero lo cierto es que implica una presencia de una persona extranjera con otra cultura en la comunidad.

Y por otra parte, los marcos de conocimiento y experiencia previa de la docente se basaban en lecturas acerca de experiencias similares, y también de voluntarios anteriores que pasaron por la ONG realizando la misma actividad. La misma ONG facilitó videos, un “manual del voluntario”, donde se encontraba toda la información a tener en cuenta para realizar la experiencia; desde la historia, cultura, religión, moneda de Camboya, pasando por información importante sobre cómo moverse y comunicarse en ese país, hasta las condiciones y realidades sociales, políticas y materiales, donde se realizaría el voluntariado. La experiencia en docencia era muy escasa, pero había experimentado la enseñanza de inglés a alumnos particulares en su país de origen, al mismo tiempo que había realizado experiencias de enseñanza en algunas instituciones no formales de su ciudad de origen.

Estos marcos de referencia mencionados, como dice Goffman tienen la capacidad indispensable de definir la significación de los episodios de la vida cotidiana y el tipo de implicación requerida por ellos. Sin los marcos de referencia ninguna experiencia sería inteligible, porque no se le podría otorgar ningún tipo de sentido.

Otro marco de referencia que da sentido y permite la comunicación y educación entre los actores (docente voluntaria y estudiantes), es la misma ONG, ya que los estudiantes sabían que en esa institución se encontrarían con docentes de otros países que les iban a enseñar inglés, algo que no sucede en la escuela a donde los niños camboyanos asistían. Por otra parte, la docente también sabía cuál iba a ser su rol y de qué manera debía desempeñarlo. De esta manera, ambas partes estaban al tanto de los contextos en que se estaban moviendo y cuáles eran las realidades con las que se iban a encontrar.

En lo que respecta a comportamientos de la vida cotidiana a analizar como unidades más pequeñas, y que son el resultado de prácticas realizadas por los sujetos, y que, al mismo tiempo, configuran el entramado cultural más amplio, se pueden identificar las diferencias entre el actor y el personaje. En esta línea de análisis, la docente voluntaria constituía un personaje que debía realizar ciertas acciones esperadas dentro de la comunidad, por ejemplo, dar clases, cumplir horarios, asignar tareas y calificaciones. Era uno de los personajes que encarnaba esa actriz en ese marco o escenario específico, pero en otros momentos dejaba de ser docente y pasaba a ser una extranjera que estaba inmersa en una cultura diferente. Por ejemplo, cuando la voluntaria se dirigía al mercado a hacer sus compras, en ese marco, ella no era abordada como docente, sino como una persona extraña a la comunidad, por lo tanto su accionar era diferente.

Por otro lado, puede analizarse que la manager (encargada) del centro educativo en el cual se desarrollaban las actividades pedagógicas cumplía su rol según su tarea que era administrar el lugar teniendo en cuenta lo académico y lo económico. En este personaje, sus actitudes y acciones se basaban en recaudar fondos, separar los espacios de aprendizaje, convocar más niños estudiantes mediante promociones en la zona, pagar el alquiler del lugar donde se desarrollaban las actividades, etc. Pero esa misma joven debía cambiar su rol cuando un/a docente se ausentaba y no podía dar clases, entonces ella tomaba

las riendas de la situación y se abocaba a enseñar inglés y cumplir tareas de docencia.

Todas estas acciones que realizan los actores según el personaje que les toca encarnar, determinado por los contextos, son acciones que representan un personaje y buscan su legitimación y sostenimiento. Por ejemplo, la docente voluntaria debía realizar ciertas actividades que atestigüen su profesionalidad e idoneidad para las tareas que debía realizar.

Así como los marcos de conocimiento previo dan forma a las percepciones, fueron de gran importancia para la configuración del lenguaje común, ya que determinaron la posibilidad de intercambiar y comunicarse. Los/as niños/as poseían ciertos marcos de experiencia donde ya habían estado en contacto con personas extranjeras aprendiendo inglés y entonces tenían cierto conocimiento de cómo sería el proceso de comunicación/educación y configuración de un lenguaje común. Asimismo, la docente voluntaria poseía experiencia en espacios educativos, y conocía la importancia y la necesidad de tener un instrumento de comunicación, que permitiera enseñar y aprender. Por eso parte de su experiencia, de manera explícita o implícita estaba en la búsqueda de esa construcción común para enseñar, aprender, comunicarse, intercambiar experiencias culturales y socializar.

f- Unión indisoluble entre comunicación y educación

Aunque no son lo mismo, como se aclaró anteriormente, la comunicación y la educación son imposibles de separar. Entender estos dos procesos de la mano resulta de mucha utilidad para el análisis ya que, durante toda la experiencia de comunicación/educación el foco del proceso educativo estuvo puesto en el significado más que en la forma. Esto quiere decir que, si bien se le daba importancia a la construcción sintáctica y gramatical del lenguaje, lo más importante a poder enseñar era el significado y el para qué se utilizaría lo aprendido en la vida fuera del aula.

En la experiencia educativa y comunicativa realizada en Camboya, se buscó, mediante diferentes herramientas, la comunicación real en el espacio educativo. Así, se puede afirmar que el modelo de enseñanza implementado fue, en términos de Mario Kaplún, exógeno, porque si bien no era verticalista, sí implicaba el comienzo de la acción comunicativa y educativa fuera del

destinatario. El modelo y el ejercicio del mismo suponía una retroalimentación entre emisor-receptor como una forma de verificar que se hubiera aprendido. Asimismo, como los modelos no se encuentran puros en la realidad, la experiencia analizada también contuvo elementos del llamado modelo endógeno de énfasis en el proceso. Este segundo modelo, considera que la educación atraviesa el transcurso de la vida y que las personas aprenden en todo momento, construyendo y haciendo suyo el conocimiento. En el proceso educativo quien aprende es considerado un sujeto activo en lo social, político y cultural, que buscará transformar la sociedad.

Así, después de cada actividad realizada en clase, la docente proponía una verificación a partir del intercambio. El modelo exógeno tiene como objetivo el cambio de actitudes que propone acciones y lo que se evalúa es el resultado de las mismas. En algunas oportunidades era la lectura oral de oraciones realizadas en clase, en otros casos era la puesta en marcha de ejercicios de pregunta respuesta de manera oral o escrita entre los niños estudiantes, o también pequeñas evaluaciones individuales escritas inmediatamente finalizado el abordaje de los contenidos de cada unidad didáctica. En este caso, para que los niños y niñas pudieran aprender el inglés y se sintieran capaces de poder utilizarlo en la vida real social, era necesario generar hábitos, a través de la práctica permanente.

Estos hábitos, según Kaplún, se entrenan a partir de un modelo de recompensas que supone inculcar nuevas actitudes sin pasar por la reflexión, el análisis o la conciencia. “Todo se reduce no a razonar, no a relacionar, sino a ofrecer respuestas correctas o incorrectas”, afirma el autor. En este modelo, que fue el implementado (pero no de manera pura y total) en la experiencia de comunicación/educación en Camboya, fue necesaria la presencia de un programador, que diera una apariencia de participación de los educandos pero los contenidos y los objetivos ya estaban definidos y programados de antemano. Este rol estaba ocupado por una serie de personas, en primer lugar el creador del método de enseñanza y editor del material didáctico pedagógico utilizado. En segundo lugar, la persona que oficiaba de directora del centro educativo en la zona rural, y por último la docente voluntaria quien, sin dejar de lado el material obligatorio, cuyos objetivos y actividades están definidos, facilitaba la participación de los/as niños/as en los momentos educativos.

Ante esta realidad, no hay que dejar de tener en cuenta que en muchos casos, se desarrollaron situaciones identificadas con el modelo endógeno. En términos de Kaplún establecer un modelo endógeno que implique la educación para la liberación que rechaza la diferenciación jerárquica entre quien enseña y quien aprende. En el proceso educativo quien aprende es considerado un sujeto activo en lo social, político y cultural, que buscará transformar la sociedad. Pero en las condiciones que se llevaba a cabo la enseñanza del inglés en Camboya, ese modelo fue muy difícil de aplicar de manera total. Porque la actividad de recoger experiencias de los destinatarios para devolverles de manera estructurada y organizada un conocimiento nuevo, fue difícil de ejecutar, por un lado porque la docente y los estudiantes no compartían un lenguaje en común durante el primer tiempo, sino que lo fueron construyendo en el intercambio áulico; y por el otro porque el tipo de proyecto educativo y cultural de desarrolla la ONG no lo previa, y por lo tanto no facilitaba el desarrollo de este proceso.

El modelo aplicado, se centró en el uso del inglés en la clase como objetivo del curso. Esto se llevó a cabo de esta manera porque es uno de los objetivos de la organización en el marco de la cual se realizaron las tareas educativas. En este caso, una de las principales características de la enseñanza se construyó a partir del ejercicio de la comunicación como un proceso dinámico, a diferencia de los contenidos de los programas como la gramática, el vocabulario y la fonética que son sistemas estáticos. (Figura 6)



Figura 6: Frente del Centro Educativo de AHHA Education y espacio del aula, Svay Antor, Camboya, mayo 2016. (Foto capturada por la autora)

g- Comunicación no verbal

Volviendo a uno de los autores más influyentes dentro de la teoría pragmática del lenguaje, Teun Van Dijk (1980), es necesario señalar, que según este autor uno de los elementos importantes en el análisis pragmático e interdisciplinario de los actos de habla es la comunicación paratextual constituida en la comunicación oral por gestos, el contacto visual, las expresiones faciales o las variaciones de la voz.

Son los signos o sistemas de signos que comunican o se utilizan para comunicar. La experiencia de construir un lenguaje para poder enseñar una lengua extranjera implicó durante todo el proceso un gran componente de comunicación no verbal, porque fue a través de diversos elementos que no incluían el habla, el lenguaje hablado, que se logró compartir sentidos, construir un lenguaje para comunicarse y formar personas, es decir educar, enseñar y aprender.

En el intercambio educativo realizado, y por lo tanto comunicativo, intervinieron los dos sistemas de comunicación, el lenguaje verbal y el no verbal. Entre estos dos tipos de lenguaje se establecieron relaciones de contigüidad,

alternancia o superposición. El resultado de estas combinaciones implicó una amplia serie de posibles funciones de los sistemas comunicativos.

Teniendo en cuenta los aportes de Ricci Bitti y Cortessi (1980) quienes proponen un esquema de análisis basado en el contexto como parte del proceso de comunicación que da sentido, se realizó el siguiente análisis.

En lo que respecta a las posturas y gestos, son unos de los elementos del sistema de comunicación no verbal que más fue necesario utilizar para la construcción de este lenguaje en común para enseñar. Por ejemplo, el gesto de decir no o si, ya sea con las manos o con la cabeza, fue fundamental para poder guiar a los estudiantes cuando realizaban actividades. Si bien conocían las palabras en inglés de si y no (yes, no), en el momento de la clase, era importante reforzarlo con un gesto. Por ejemplo, cuando era necesario decirles a los estudiantes que se detuvieran en lo que estaban haciendo para poder comenzar la puesta en común, si bien la mayoría de ellos conocía la palabra parar en inglés (stop), un gesto con la mano estirada y mostrándoles la palma ayudaba a reforzar el sentido que se estaba buscando. También por parte de ellos cuando querían preguntar qué quería decir alguna palabra, estiraban su brazo y señalaban la palabra escrita en el libro o en el pizarrón, o pedían que la docente la dijera en voz alta para poder copiar el sonido. Otro de los elementos muy utilizados fue también los pulgares arriba para señalar que una actividad estaba bien hecha, y dar felicitaciones por eso.

Los gestos faciales también ocuparon parte importante de este lenguaje construido, ya que con una sonrisa se podía afirmar que lo que estaban realizando estaba bien, y que debían continuar así, mientras que, con una exagerada cara de duda, mostraba que había algo que no estaba tan bien, que todavía podía corregirse. Ese tipo de mensajes era imposible poder comunicarlo en inglés ya que implicaba frases largas y estructuras más complejas, entonces con una frase que dijera “muy bien” y un gesto de aprobación ya era suficiente. Mientras que una frase que dijera “no está bien, hay que corregir”, y un gesto de duda, ayudaba a que el estudiante comprendiera qué tenía que hacer. También la docente necesitaba utilizar su brazo extendido para señalar a sus estudiantes ya que era difícil recordar sus nombres que eran muy distintos a los nombres occidentales conocidos.

Por otro lado, las posturas presentes en la interacción también construyeron sentido, porque como en la mayoría de los sistemas educativos tradicionales, quien enseña se encuentra parado/a y quienes aprenden sentados. Esa disposición comunica. Quien pueda observar la escena comprende quién es la persona que está en el lugar de docente y quiénes el lugar de estudiantes, más allá de que ambas partes estén enseñando y aprendiendo al mismo tiempo, ya que hay roles que quedan marcados y determinados por las posturas tomadas. Por otro lado, cuando un estudiante se paraba a un lado de la docente era para realizar alguna actividad en donde exponía qué había aprendido hasta el momento.

Las características físicas de la docente también ayudaron a construir un sentido, ya que claramente la docente no tenía rasgos orientales, su altura y rasgos faciales eran claramente occidentales. Esta diferencia con los estudiantes marca una diferencia de roles que comunican sentidos. Por ejemplo, quien posee el saber de esa lengua extranjera que va a enseñar es esa docente que es físicamente diferente a los estudiantes

Al mismo tiempo, la altura y tamaño de la docente (1,75 m. de altura y unos 75 kg.) podría demostrar que es una persona de gran porte, lo que significa fortaleza física y puede comunicar seguridad y capacidad de resolver problemas. También se destacan como cualidades diferenciadoras de los locales el color de piel más claro y el corte de cabello corto, que no es común en su cultura. Por su parte, los estudiantes también tenían cualidades físicas que construían sentido, ellos eran niños, en su mayoría pequeños y muy delgados. Además de evidenciar su edad y su condición socioeconómica, esto era interpretado por la docente como una situación de debilidad física por parte de ellos, aunque eso no quería decir que tuviesen menos capacidades cognitivas o comunicativas.

Continuando con los elementos que aportan sentidos y ayudan a la construcción de un lenguaje también se hallan las cualidades fónicas y el manejo de los tiempos del habla. Si bien el lenguaje verbal que se utilizaba era el inglés (lengua que se estaba enseñando), había maneras de reforzar contenidos mediante la utilización del volumen de voz. Cuando se requería llamar la atención (ya sea para sugerir una actividad, corregir o felicitar) el tono de voz era más alto, mientras que durante la clase se mantenía en medio, para ser bajo cuando se realizaba un intercambio uno a uno entre docente y alumno para abordar dudas

específicas. Además, cuando la docente realizaba pausas y silencios dentro del espacio de la clase, significaban que era tiempo de que los estudiantes hicieran las actividades propuestas, como así también escuchar a otro compañero/a que estaba tomando la palabra.

h- La variable afectiva y cognitiva

Si bien se cree necesario superar las dicotomías entre lo racional y lo emotivo, además del lenguaje verbal y el no verbal, se pudieron identificar dos variables que influyeron en el aprendizaje de la lengua extranjera y sobre todo en la construcción de un lenguaje común. Estas dos variables se han clasificado en: cognitiva y afectiva. La variable afectiva aborda aquellos fenómenos que se relacionan con los sentimientos, las vivencias, y las emociones del aprendiz, por ejemplo, la actitud, el estado de ánimo, la motivación, la empatía, la autoimagen, o la ansiedad. Por su parte, la variable cognitiva comprende, por un lado, capacidades racionales como la inteligencia o la memoria, y, por el otro, procesos mentales tales como el análisis, la síntesis, la inducción o la deducción.

Lo afectivo fue de vital importancia para poder desarrollar el proceso de comunicación/educación en Camboya. ¿Cómo sería posible enseñar una lengua extranjera a niños con los cuales no se comparte la lengua madre, sin poner central atención a la variable emocional? En primer lugar, los sentimientos implican un cambio en la actitud y el estado de ánimo tanto de la docente como de los estudiantes, si se está triste, nervioso, preocupado, alegre, eufórico, indefectiblemente va a afectar el momento de enseñanza aprendizaje. No se enseña o aprende igual si se está triste que si se está alegre, o si se está cómodo o incómodo con el contexto, el vínculo y las actividades. También hay que tener en cuenta las vivencias de quienes van a estudiar inglés y quienes van a enseñar. Pues no es lo mismo hacerlo desde una postura de superación personal y de búsqueda de desarrollo propio y profesional, a hacerlo como una manera de pasar el tiempo o mantenerse ocupado. Tampoco es lo mismo para un estudiante que sabe lo que le cuesta a su familia poder sostener esas clases, que para aquel o aquella que no realizan tanto esfuerzo (en términos materiales) en mantener las clases. La actitud ante la enseñanza y el aprendizaje son de vital importancia, no se puede enseñar o aprender si se está resignado o se considera que el estudio de una lengua extranjera es inútil, es importante que haya motivación, que las

personas no se rindan ante los obstáculos que puedan presentar los nuevos aprendizajes. Por último, la ansiedad por parte de la docente o los estudiantes también es importante ya que, si no se comprende o se tiene la templanza necesaria para respetar los tiempos y los procesos, puede caerse en un estado de frustración o ansiedad poco saludable que no aporta positivamente al proceso.

Sobre la base de adquisición de actitudes para el aprendizaje y utilización de una lengua, la variable cognitiva también es importante; la inteligencia (a veces un tanto compleja de medir), pero sí la memoria es clave para el aprendizaje de otra lengua. Es necesario recordar palabras y su correcta aplicación. Pero, sobre todo, para los/as niños/as camboyano/as que estaban aprendiendo inglés, necesitaron de la memoria para poder aprender el alfabeto, ya que su lengua madre -el Jemer- posee otro. Entonces los/as niños/as debieron aprender las letras mayúsculas, minúsculas, sonidos y también la puntuación, aprendizaje fundamental para poder comenzar, y aprendizaje que no se puede llevar a cabo sin poner en práctica la memoria. Otras capacidades cognitivas como la de analizar o sintetizar información y contenidos o inducir o deducir resultados fueron también clave para aprender. Por ejemplo, poder observar una oración interrogativa y tener la capacidad de contestarla con los conocimientos adquiridos, implica una capacidad de analizar un contenido y buscar las herramientas para abordarlo. Al mismo tiempo que se le enseñaban palabras nuevas a los/as estudiantes, éstos podían concluir si se trataba de sustantivos, adjetivos, verbos, adverbios, conectores, etc., a partir de sus conocimientos adquiridos y su capacidad de sintetizar información nueva.

En síntesis, la experiencia de enseñanza aprendizaje de una lengua extranjera fue un proceso pleno de significado y de búsqueda de construcción de bases firmes, en el cual no solo se pusieron en juego los conocimientos, sino también las emociones.

Consideraciones finales

La experiencia desarrollada y la investigación en la configuración de un lenguaje común para la enseñanza de una segunda lengua a niños/as camboyanos/as ha puesto en evidencia la correlación existente entre la comunicación educación, es decir la necesidad de poder establecer un vínculo comunicacional para poder educar.

Si bien la motivación de aprender una segunda lengua y de querer enseñar son muy importantes para el proceso, no es suficiente con eso, es necesario establecer relaciones y códigos para poder enseñar y aprender. El lenguaje compartido constituido, adquirió una forma particular basada en el contexto en el que se lo utilizó, constituyendo una urdimbre donde diferentes dimensiones y aspectos se entrelazaron para dar profundidad y relieve al proceso de comunicación y enseñanza.

Sin temor de exagerar, se puede afirmar que si bien la construcción sintáctica y gramatical del lenguaje tienen gran importancia en el aprendizaje, en esta experiencia lo más relevante era el para qué se utilizaría en la vida fuera del aula ese lenguaje aprendido. Para poder llevar adelante esta tarea, en la mayoría de los casos la acción comunicativa y educativa comenzaba fuera del destinatario. Es decir que la docente debía recoger experiencias de la vida de la comunidad de los/as estudiantes para estructurar y organizar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esto debió realizarse de esta manera ya que la docente y los/as estudiantes no compartían un lenguaje en común.

En este sentido, se puso en juego la comunicación como un proceso dinámico y de intercambio. Era necesaria la contextualización para encontrar puntos en común que hicieran posible un lugar de partida.

Es necesario destacar que esta experiencia demuestra cómo, a pesar de que el inglés trae consigo una ideología y una cultura dominante, los actores locales buscan y ejecutan acciones para mantenerse activos en el proceso de construcción de sentidos. Como por ejemplos incluir elementos de su propia cultura en la formación de los/as niños, ya sea en el contenido de los materiales pedagógicos, como en las actividades que fortalecen sus vínculos desde el respeto y la diversidad, y las religiones. Esto demuestra la existencia de un escenario de lucha de sentidos y control de los significados.

En contextos diferentes y siempre cambiantes, con el desarrollo del comercio, de la sociedad de la información y de la consolidación de la globalización, se ejecutan nuevas estrategias y relaciones culturales entre las sociedades. En este marco, se puede afirmar que el fenómeno de comunicación/educación desarrollado en la enseñanza del inglés en Camboya fue un proceso inevitablemente atravesado por culturas. Se aborda el término en

plural ya que se puede afirmar que la docente de origen argentino tiene una cultura propia y los niños camboyanos a los cuales debía enseñar, otra.

Dado el papel cada vez más presente de las ONG alrededor del mundo, es necesario destacar la iniciativa que tuvo AHHA Education, hace años, de comenzar a enseñar inglés a niños y niñas en zonas rurales de Camboya, porque ven la posibilidad de conocer esta lengua como una herramienta para el desarrollo personal, social, comunitario y del país. Asimismo, resulta importante aplaudir la iniciativa que brindan estas ONG alrededor del mundo no solo en su comunidad, sino en las personas de otros lugares que realizan tareas voluntarias al mismo tiempo que crecen como personas y profesionales con respeto y tolerancia hacia la diversidad.

Detectar y explorar las reglas culturales y sociales en juego resultó fundamental para dar cuenta de la construcción de un lenguaje compartido para poder enseñar una lengua extranjera. Como se mencionó anteriormente, los sujetos se vuelven activos y no meros receptores en una cultura masiva e impuesta arbitrariamente. No se cuestiona el enseñar o no inglés, pero si se busca la manera de enseñar el inglés manteniendo elementos y reforzando la cultura local y propia.

Para desarrollar este proceso fue necesario la superación del choque cultural y la construcción de representaciones compartidas, y avanzar hacia la adquisición de competencias interculturales, que necesariamente implican una dimensión comunicativa. Esta competencia intercultural no debe circunscribirse al ámbito educativo, sino que se desarrolla en todo el proceso de la experiencia, en todos los momentos y espacios de lo cotidiano.

En estos espacios de sociabilidad, donde las partes comienzan a construir un lenguaje compartido, se ponen en práctica los marcos de conocimientos previos que condicionan ampliando o restringiendo las posibilidades de interacción. Gestos, variaciones de la voz, movimientos del cuerpo, miradas, y demás elementos de la comunicación paratextual o comunicación no verbal guiaron la experiencia portando información y significados al análisis pragmático de la misma. En este análisis se buscó mostrar la importancia de todos los elementos posibles en los procesos de comunicación para la configuración de un lenguaje compartido, incluso las variables cognitivas y afectivas. Estos últimos elementos mencionados, también deben ser superados como oposiciones

dicotómicas ya que tanto lo emocional como lo cognitivo, influyen en la comprensión y el desarrollo de los procesos mentales y viceversa.

Durante esta investigación de comunicación educación intercultural se pudo apreciar que el fenómeno estudiado obligó a la investigadora a situarse en un punto delicado, donde fue necesario buscar un equilibrio entre lo universal y lo particular, entre lo igual y lo diferente, entre lo profundo y lo superficial. Porque cualquier investigación de carácter situado obliga a los sujetos investigadores a saber que por momentos todos los actores son iguales, y por momentos muy diferentes, sin caer en el extremo de universalizar a partir de lo propio y no de lo común.

Asimismo, resulta como interrogante de este proceso de conocimiento la posibilidad de llevar adelante futuras indagaciones de carácter cultural, social, político y económico cuyo objeto de estudio sea el rol y el impacto de las Organizaciones No Gubernamentales en los países en desarrollo signados por grandes desigualdades económicas.

La experiencia de realizar el voluntariado resultó sumamente enriquecedora no solo a nivel profesional, sino también personal. Implicó poder conocer otras formas de vida y aprender de ellas, al tiempo que surgían cuestionamientos a la propia cultura. La voluntaria no solo se relacionó con personas camboyanas, sino con muchos y muchas voluntarias más, provenientes de distintos lugares del mundo como Italia, Alemania, Estados Unidos, Emiratos Árabes, Colombia y demás. Sin duda, significó un crecimiento personal en el orden de lo espiritual, un aprendizaje sobre las distintas formas de cosmovisión del mundo y de la vida, sobre todo una lección de gratitud.

theVERYmerryO. (23/08/2016). AHHA Education - English - The AHHA way.

Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=4sPXzP2b_mg

AHHA Education. (07/02/2016) AHHA Education - International Volunteers.

Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=vmelpPLMjjU>