



# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

## Facultad de Educación

¿Y SI  $1+1=3$  (UNO MÁS UNO ES IGUAL A TRES)?: LA LITERATURA COMO ALTERNATIVA METODOLÓGICA Y LA PEDAGOGÍA CRÍTICA COMO MARCO TEÓRICO Y PRÁCTICO EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES Y PROFESORAS DE INGLÉS Y FRANCÉS EN UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA DE COLOMBIA. RESULTADO DE UN ANÁLISIS DOCUMENTAL CON UN ENFOQUE BIOGRÁFICO-NARRATIVO

JUAN CARLOS VÁSQUEZ GARCÍA

Licenciado en Lenguas Extranjeras

Hilda Mar Rodríguez Gómez

Asesora

TRABAJO DE GRADO PARA ASPIRAR AL TÍTULO DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN CON ÉNFASIS EN PEDAGOGÍA Y DIVERSIDAD CULTURAL

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MEDELLÍN

2018

1 8 0 3



**Dedicatoria**

A mi madre por su autenticidad sin la cual  
el yo que existe no fuera ni estuviera.

A mi asesora por sentir, pensar, creer y  
obrar en comunión con aquellos que  
sufrimos y que no queremos sufrir más.

*“Ejercicio del pensamiento y experiencia de la escritura, la literatura  
responde a un proyecto de conocimiento del hombre y del mundo.”*

*(Compagnon, 2012; p. 28)*

*“Mientras la violencia de los opresores hace de los oprimidos hombres  
a quienes se les prohíbe ser, la respuesta de estos a la violencia de aquellos*

*se encuentra infundida de anhelo de búsqueda del derecho a ser.”*

*(Freire, 2012; p. 45)*

**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

## Facultad de Educación Agradecimientos

Al universo por permitirme arribar e ingresar a la Maestría en Educación de la Universidad de Antioquia, especialmente a la línea *Pedagogía y Diversidad Cultural* por salvarme de morir espiritual e intelectualmente.

A mi maestra y tutora Hilda Mar Rodríguez Gómez por su cálido acogimiento, sabio acompañamiento y confianza sin los cuales tal vez no hubiese podido sentir, pensar, leer ni escribir el espacio de posibilidad que este texto intenta tejer.

A mis profesores y profesoras de la línea *Pedagogía y Diversidad Cultural* por compartir sus experiencias académicas conmigo y mis compañeros y compañeras.

A mi colega Juan David Botero Mejía por leer mis borradores.

A la Universidad de Antioquia por formarme como Licenciado en Lenguas Extranjeras y Magíster en Educación.

# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



### Facultad de Educación

Este reporte de investigación da cuenta de una revisión documental llevada a cabo desde un enfoque biográfico-narrativo. De esta manera, documentos institucionales tales como el Modelo Pedagógico de la Escuela de Idiomas de la Universidad de Antioquia, la autoevaluación de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras (1475) de 2015 y los programas de curso relacionados con literatura y pedagogía crítica, que, entre otros cursos del plan de estudios, docentes y actividades académicas, direccionan, moldean e inciden en las prácticas pedagógicas de maestros formadores de futuros maestros de inglés y francés, fueron revisados y analizados por la necesidad particular del autor de que desde estos textos públicos se muestre un compromiso social, político y cultural explícitos que apunten a formar futuros profesores y futuras profesoras de inglés y francés como profesores y profesoras intelectuales comprometidos y comprometidas con su labor política y cultural. Al final, como resultado de la revisión documental y su respectivo análisis, se presentan los fundamentos teóricos y metodológicos de un curso cuyo objetivo apunta a formar docentes que utilicen la literatura de la mano de la pedagogía crítica para ejercer un rol político y cultural consciente y comprometido con la justicia social.

**Palabras clave:** cultura, enfoque biográfico-narrativo, formación de docentes, literatura, pedagogía crítica, revisión documental

### Abstract

This research report is the result of a document review carried out from a biographical-narrative approach. Thus, institutional public documents such as the Pedagogical Model of the School of Languages at University of Antioquia, the institutional self-evaluation of the Bachelor's Degree in Foreign Languages (1475) from 2015 and the course syllabuses related to literature and critical pedagogy, which, among other courses from the curriculum,



practices of teachers who educate future English and French teachers, were reviewed and analysed because of the author's particular need for these public texts to show an explicit social, political and cultural commitment that aims at training future English and French teachers as intellectuals who work against social injustice. In the end, as a result of the document review and its analysis, the theoretical and methodological foundations of a course are presented as a proposal to train teachers who use literature as well as critical pedagogy as tools to sensitise their students to the pain and inequalities of the world and work against them.

**Key words:** biographical-narrative approach, culture, critical pedagogy, document review, literature, teacher training

## Résumé

Ce rapport de recherche révèle une revue documentaire réalisée à partir d'une approche biographique-narrative. Ainsi, les documents institutionnels, tels que le modèle d'enseignement de l'École de langues de l'Université d'Antioquia, l'auto-évaluation de la Licence en Langues étrangères (1475) de 2015 et des programmes de cours liés à la littérature et la pédagogie critique, qui, entre autres cours du programme d'études, des professeurs et des activités académiques. influent directement sur les pratiques éducatives des éducateurs qui préparent des futurs enseignants de langue anglaise et langue française, ont été examinés et analysés par le besoin particulier de l'auteur pour que ces textes publics montrent un désir explicite d'engagement social, politique et culturel visant à former les futurs professeurs et professeurs d'anglais et français comme des enseignants intellectuels et enseignantes intellectuelles engagés à leur travail politique et culturel. Finalement, à la suite d'une analyse d'une revue documentaire et son analyse respective, les fondements



## Facultad de Educación

former des enseignants et enseignantes qui utilisent la littérature de la main de la pédagogie critique pour sensibiliser leur étudiants et étudiantes à exercer un rôle politique et culturelle qui favorise la justice sociale.

**Mots-clés:** approche biographique-narrative, culture, formation des enseignants, littérature, pédagogie critique, revue documentaire

### Resumo

Este relatório de pesquisa revela uma análise documental realizada a partir de uma abordagem biográfica-narrativa. Assim, os documentos institucionais, como o modelo de ensino da Escola de Línguas da Universidade de Antioquia, a auto-avaliação da Licenciatura em Línguas Estrangeiras (1475) a partir de 2015 e os programas de cursos de literatura relacionados á pedagogia crítica, que entre outros cursos do currículo, professores e atividades acadêmicas, direcionam , modelam e afetam, nas práticas pedagógicas de educadores professores dos futuros professores de Inglês e Francês, foram revistos e analisados pela necessidade particular do autor de que a partir destes textos públicos se mostrem um compromisso social, político e cultural que visam treinar futuros professores e futuras professoras de Inglês e francês como professores e professoras intelectuais comprometidos e comprometidas com seu trabalho político e cultural. No final, como resultado de uma análise documental e suas respectivas análises, os fundamentos teóricos e metodológicos de um curso serão apresentados como uma proposta para treinar professores usando a literatura da mão de pedagogia crítica para exercer função político cultural consciente e comprometida com o papel da justiça social.

**Palavras-chave:** cultura, abordagem biográfica-narrativa, formação de professores, literatura, pedagogia crítica, revisão de literatura.



**Facultad de Educación**  
[Se abre el telón] ..... 9

**INTRODUCCIÓN** ..... 13

Volar y ser rebelde..... 13

**CAPÍTULO UNO** ..... 19

Vida y literatura, literatura y vida... ..... 19

Docencia, literatura y vida... literatura, vida y docencia..... 24

**CAPÍTULO DOS**..... 35

Un poco de historia para contextualizar la Licenciatura en Lenguas Extranjeras (1474) de la Escuela de Idiomas de la Universidad de Antioquia... ..... 35

**Informe de Autoevaluación del Programa 1475: Licenciatura en Lenguas Extranjeras y Modelo Pedagógico de la Escuela de Idiomas de la Universidad de Antioquia** ..... 42

Sobre el Informe de Autoevaluación del Programa 1475: Licenciatura en Lenguas Extranjeras... 43

Sobre el Modelo Pedagógico de la Escuela de Idiomas de la Universidad de Antioquia..... 57

Sobre los cursos de la *Licenciatura en Lenguas Extranjeras (1475)* relacionados con literatura, pedagogía crítica y cultura ..... 69

Sobre los objetivos generales y específicos, la metodología y la bibliografía propuestos en los cursos del plan de estudios de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras relacionados con literatura, pedagogía crítica y cultura ..... 70

**CAPÍTULO TRES**..... 94

Metodología, marco teórico y consideraciones éticas ..... 94

Colonialidad y decolonialidad... ..... 96

Investigación y educación... ..... 98

Los relatos autobiográficos y la investigación crítica... ..... 101

La revisión documental en este proyecto... ..... 103

**CAPÍTULO CUATRO**..... 106

Contextualizando la pedagogía crítica..... 106

Un poco más de literatura..... 126



# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

La cultura en la pedagogía crítica y la literatura.....136

## Facultad de Educación

CAPÍTULO CINCO..... 133

La pedagogía crítica como marco teórico y práctico del uso de la literatura en la formación de docentes ..... 133

El currículo crítico o lo ético en la educación..... 135

La pedagogía crítica, la pedagogía cultural y de la representación y la literatura o lo cultural y lo educativo en la educación..... 137

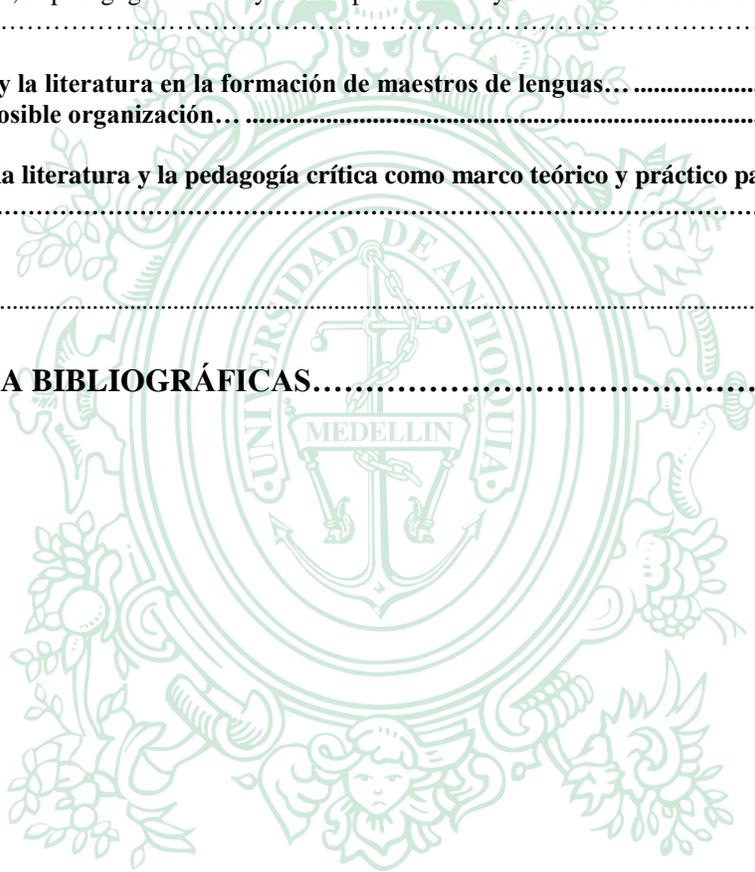
Pedagogía crítica y la literatura en la formación de maestros de lenguas... ..... 142

Contenidos y su posible organización... ..... 147

Experiencias con la literatura y la pedagogía crítica como marco teórico y práctico para su uso en una clase de inglés... ..... 161

Anexo 1 ..... 172

REFERENCISA BIBLIOGRÁFICAS.....176



# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



“Conceder es perdernos por completo e implícitamente acordar con todo lo que se ha dicho sobre nosotros. Resistir es recluirse a los márgenes, recuperar <<lo que éramos>> y rehacernos.”

(Tuhiwai, 2016; p. 23)

Apreciado (a) lector (a), el texto que presento a continuación es el resultado de la síntesis de análisis de una mis luchas internas acerca de lo que las convenciones me han dicho que debo ser, lo que soy y lo que en realidad aspiro, quiero, deseo ser. Para ello usted será testigo de un ejercicio de investigación documental con un enfoque biográfico-narrativo en la cual la revisión documental de tres textos institucionales públicos: *Informe de Autoevaluación del Programa 1475: Licenciatura en Lenguas Extranjeras, Modelo Pedagógico de la Escuela de Idiomas de la Universidad de Antioquia* y de los cursos de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras (1475) relacionados con literatura, pedagogía crítica y cultura, fueron analizados al igual que algunos segmentos de mi historia como persona, como docente en formación y como docente de inglés y francés. La revisión de los fragmentos de mi historia acá desplegados se presenta como el fenómeno (Huchim y Reyes, 2013), que es al mismo tiempo la excusa, necesario para desarrollar este trabajo de análisis documental, pedagógico, político. Tal y como el apartado que abre esta sección lo ilustra, los pasajes de mi historia personal son el medio a través del cual intento recuperar la tranquilidad que me fue vedada, arrancada, negada gracias a la imposición de verdades únicas sobre la manera de ser, estar y proceder en un planeta en el que la diversidad pulula, y que gracias a intereses ideológicos y económicos históricamente vivenciados y sistematizados en textos literarios, filosóficos, entre otros, ha sido tratada de ser erradicada



## Facultad de Educación

investigación es un intento de demostrar que lo que es, tal vez no lo es por naturaleza, y que

si lo es, no tiene por qué ser así si nos lastima, si nos duele como seres individuales, como

seres colectivos. Para lograr esto, a través de mi experiencia como persona y docente, viajo

hacia el horizonte literario y sus diversas manifestaciones (libros, series y películas) para

evidenciar que tal vez el mundo marche al son de ideologías racistas, sexistas,

homofóbicas, clasistas, destructoras del mundo natural, materialistas, capitalistas, religiosas

monoteístas, entre muchas otras, pero que quizás el mundo no tenga por qué funcionar así

si quienes en él habitamos descubrimos que todos estamos en la capacidad de ejercer el

poder para detener formas de opresión y sufrimiento, y que en un principio la

responsabilidad reside en cada uno (a), con la esperanza de que esto convierta en una

responsabilidad colectiva e institucional si no desistimos de sentir, reflexionar y actuar.

Esto para demostrar que la literatura y sus diversas expresiones juegan un rol importante en

la configuración de subjetividades y con ello en la configuración de sensaciones,

emociones, percepciones, opiniones (y acciones) sobre nosotros (as) en relación otros (as).

De igual forma, un recorrido por el paradigma crítico en la pedagogía me ha ayudado a

concientizarme de que (1) la historia y las historias deben ser crucialmente tenidas en

cuenta al momento de establecer relaciones con otros (as); (2) la pedagogía crítica no se

limita sólo al análisis histórico de las relaciones entre seres humanos, sino que también

incluye el análisis de los instrumentos y la manera cómo los utilizamos para mediar las

relaciones entre seres humanos y otros seres vivos; (3) la influencia que ejercen los textos y

documentos públicos y quienes los redactan en la construcción de imaginarios acerca de

nuestra sociedad, nosotros (as) mismos (as) y nuestra labor pública y política como

ciudadanos y profesionales; (4) todos los seres y textos son educativos; (5) una educación



## Facultad de Educación

En este sentido, la pedagogía crítica propone que todos los seres y productos culturales tienen un rol educativo y por ende establecen relaciones pedagógicas que deben ser abordadas, analizadas y narradas; (6) para que la educación sea humanizante, debemos apostar por entrenar nuestros sentidos, sensaciones y emociones para disponer nuestra escucha a los gritos de sufrimiento del otro y nuestro rol en su solución o perpetuación.

En esta línea de sentidos, con el presente reporte de investigación intento relatar, observar, analizar mis encuentros y desencuentros entre mi historia, como persona y docente, y el análisis documental llevado a cabo, en el cual la búsqueda por el rol de la literatura en la formación de futuros docentes y su potencial didáctico y metodológico de mano de la pedagogía crítica como marco teórico y práctico es crucial en mi añoranza como persona y docente por vivir, encarnar, presenciar y experimentar justicia social en una amplia variedad de territorios emocionales, psicológicos, sociales, culturales y económicos.

El presente texto es signo de mi elección de empezar a creer y accionar, como persona y docente, que para lograr cambios en la estructura, el cambio debe empezar por dar un giro en la forma en como sentimos y encarnamos el conocimiento que sobre la realidad construimos en las diferentes esferas públicas y culturales (Giroux, 1997) en las cuales y con las que nos relacionamos. Así, la literatura, tanto producto cultural como pedagógico, surge desde mi experiencia de acercamiento personal con ella como un medio que tiene un inmenso potencial como estrategia para no sólo lograr posibilitar nuestro despertar a la sensibilidad de mí en relación con el Otro y con lo otro, tal y como Eagleton (2013) afirma "...la obra es una especie de estrategia. [...] Al asimilar lo que pretende resolver en el interior de su propia sustancia, construye una relación con la realidad



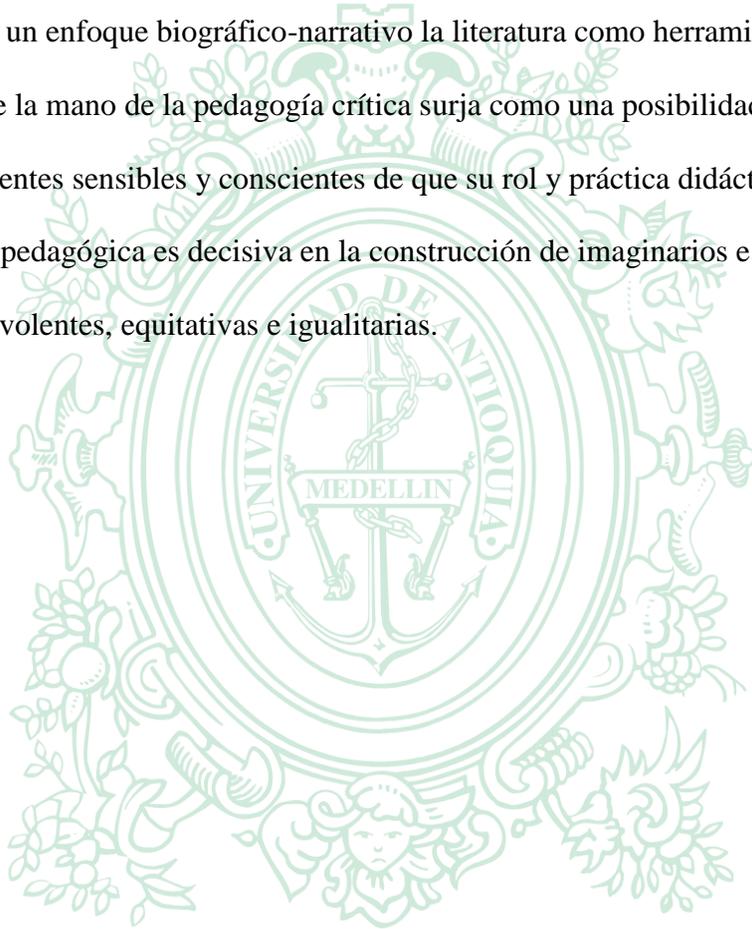
# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

estableciendo una relación consigo misma.” (p. 281), sino también para servir como

## Facultad de Educación

“ejemplo de praxis humana y, por tanto, de cómo vivir bien.” (*Ibíd.*)

Es, pues, mi anhelo que al finalizar la lectura de este reporte de investigación documental con un enfoque biográfico-narrativo la literatura como herramienta didáctica y metodológica de la mano de la pedagogía crítica surja como una posibilidad esperanzadora para formar docentes sensibles y conscientes de que su rol y práctica didáctica, metodológica y pedagógica es decisiva en la construcción de imaginarios e ideologías inclusivas, benevolentes, equitativas e igualitarias.



# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



“La literatura es un ejercicio de pensamiento; la lectura, una experiencia de las posibilidades.”

(Compagnon, 2012; p. 65)

La literatura salvó mi vida. De no haber sido por ella no sé qué sería, dónde estaría al momento de escribir estas palabras. A lo mejor no sería... a lo mejor no estaría... De no haber sido por la literatura, quizá no hubiese tenido la oportunidad de ejercitar mi visión o aprender a conocer y analizar las visiones que del mundo, las personas, las relaciones hay y podría haber. Quizá no hubiese podido entender que el sentir y el pensar se alimentan el uno al otro, que de su combinación resultan nuevas posibilidades de ser, estar, hacer con mis amigos, mis compañeros, mis padres, mis hermanos, mis jefes, mis colegas... Quizá la soledad y la angustia que sentía antes de leer *El extranjero*, *Nietoschka Nezvanova* o *El principito* no hubiesen desaparecido de no haber sido por la forma particular que Meursault, Nietoschka y el principito tenían de vivir, sentir, experimentar, pensar y ver la realidad. Con cada uno de ellos aprendí a liberarme paulatinamente de la idea de que para vivir en armonía y tranquilo con los demás debía adoptar, aprender y seguir en silencio las convenciones sociales preponderantes en mi entorno inmediato relacionados con roles, sentimientos, comportamientos y maneras de pensar, actuar e interactuar, que en mi caso, se derivaban principalmente de creencias religiosas y tradiciones familiares y sociales previamente establecidas que no se discutían, contradecían o debatían, porque lo correcto era ser como la mayoría de los hombres de bien: mujeriego, machista, apuntarme a trabajos físicos, gustarme el fútbol, tratar rudo a las mujeres, comer carne como si no hubiera un mañana, tratar a los niños y las niñas, mujeres heterosexuales, hombres y mujeres



otros. En fin, lo *'diferente'* no tenía lugar, los *'diferentes'* estaban locos, poseídos y la tradición se respetaba con vehemencia y sin cuestionamiento. Si bien vivía en paz con las personas cercanas a mí, mi interior estaba lleno de fuego, de rabia, de impotencia porque ¿dónde quedaba yo? ¿Dónde quedábamos aquellos que en el fondo sabíamos que no encajábamos? ¿Dónde quedaba lo que sentíamos? ¿Dónde quedaba lo que no quería para mí y por ende para otros y otras? De no haber sido por la literatura, quizá, tal y como lo afirma Compagnon en la cita que abre este escrito, mi pensamiento se hubiese quedado estático, quizá hubiese continuado siendo huraño y solitario por rebeldía, quizá no hubiese podido notar todas las posibilidades que la vida, el mundo, y el existir trae consigo, pero no sólo para vivir la literatura yo solo en mis ratos libres, sino también en mis clases con mis estudiantes.

De acuerdo a lo expresado anteriormente, fue mi acercamiento a la literatura en mi vida privada el evento que marcó la ocasional adopción y uso de la literatura en mis clases de inglés. Autores de libros ilustrados como Anthony Browne, Audrey Wood, Kelly Weil, Kerith Baker, Hans Wilhelm, Nancy Carlson, Nina Pellegrini y Todd Parr, entre otros, me ayudaron a pensar la literatura y su uso en mis clases como una herramienta metodológica que no sólo podría servir como medio para enseñar y aprender aspectos lingüísticos formales de una lengua, sino también para enseñar y aprender y/o desaprender acerca de aspectos humanos, sociales y culturales que, tal vez, de no ser por el contacto con los textos no podríamos de otra forma seleccionar, analizar y reflexionar. Cuentos como *It's Okay to be different* (2004) de Todd Parr y *Zink the Zebra* (1997) de Kelly Weil me han ayudado a abordar temas como el matoneo y el rechazo durante mis clases. Ahora mis estudiantes, después de leer estos cuentos, frente a una situación de burla por algún defecto físico o



## Facultad de Educación

*embarrassed”*, *“It’s okay to make mistakes”*, *“It’s okay to have no hair”*. De acuerdo a mi experiencia como docente de inglés que utiliza la literatura como medio para despertar y/o ampliar la visión de mis estudiantes con respecto a las realidades y desmentir mitos como el de *“Los varones no lloran”*, puedo afirmar que la literatura es una herramienta que ayuda a abordar temáticas sociales, culturales y humanas como los de discriminación, rechazo y matoneo, entre otros, para analizar, discutir, pensar, crear y desarrollar o ampliar visiones alternativas de la vida que la hagan más placentera y llevadera. Al menos esa ha sido la expectativa, la esperanza al implementarla en mis clases.

Fue así que por mi experiencia personal y profesional con la literatura me surgió la pregunta de ¿por qué durante mi formación como licenciado en lenguas extranjeras no tuve un acercamiento pedagógico y metodológico con la literatura que me dotara de algunas bases teóricas y prácticas acerca de sus ventajas para su implementación en mis clases? Ahora, al haber leído, no sólo para las clases de maestría, sino también para la elaboración de este informe de investigación, algo de teoría acerca de la experiencia docente logré encontrar en Freire y Shor (2014) que el arte de enseñar debe ser una labor situacional y experimental (p.50), que para que responda al contexto y logre ser transformadora, innovadora e interesante a los y las estudiantes, debe procurar que el docente aprenda a leer el lenguaje utilizado por ellos y ellas para, desde allí, iniciar el ciclo gnoseológico del conocimiento en el que los y las aprendices producen conocimiento nuevo con base en el conocimiento transmitido a ellos y ellas por su entorno. Este suceso hizo de mí un docente más reflexivo que empezó a recurrir a la teoría para comprender, analizar y planear mejor sus clases. Leer teoría acerca de pedagogía y literatura me ayudó a comprender que la experiencia y la reflexión en torno a ella no son suficientes para pensar y llevar a cabo una



bien el programa de formación de docentes me ofreció cursos de literatura, éstos no estaban

encaminados a darnos a los futuros profesores y las futuras profesoras bases teóricas y

prácticas de la literatura además de acercarnos al poder que ésta podría ejercer en el

imaginario de los lectores y las lectoras si no se escoge adecuadamente y no se aborda y

utiliza con mesura. Como los lectores y las lectoras podrán observar en las próximas

páginas, una de las razones por las cuales esto no sucedió es porque los formadores y las

formadoras de futuros y futuras docentes de inglés no son formados y formadas para esto y

porque el programa no abre espacios adecuados desde los documentos institucionales y el

currículo para que la literatura sea promovida como herramienta pedagógica alternativa

para nuestro uso en las clases. Aunque la formación profesional no es un determinante que

asegura cómo los/as futuros/as docentes se desempeñarán en su labor, los contenidos

presentados en los planes de estudio sí juegan un papel importante, sino crucial, en la

formación de imaginarios y representaciones sociales sobre la profesión y el quehacer

docente ya que como Apple (1997) lo explica, es el conocimiento institucionalmente

validado en los currículos, planes de estudio, cursos, contenidos y materiales los que se

encargan, en el ámbito educativo formal, de transmitir un valor moral y por ende de

moldear la visión, opinión y conjetura que sobre un objeto o suceso se tenga.

Por lo expuesto anteriormente, el objetivo del presente reporte de investigación no

apunta a validar e informar acerca del viaje que un profesor de inglés y francés recorrió

para descubrir el poder que la literatura tiene, tampoco da cuenta del hallazgo del amplio

potencial que su implementación y uso tiene cuando ésta se ancla con aspectos teóricos y

prácticos de la pedagogía crítica para ayudar, por un lado, a analizar, desmitificar y



## Facultad de Educación

que las personas pueden llegar a ejercer sobre sí y sobre otros y otras debido a verdades inequívocas promovidas por hegemonías culturales, entre otros, y por otro, ayudar a expandir la visión de sus lectores acerca de la realidad que vivimos, tal vez por imposición, tal vez por gusto, tal vez por ‘azar’. Por el contrario, este informe de investigación da cuenta del viaje que un docente de inglés y francés emprende para primero, descubrir, analizar, y develar el poder que el currículo y los documentos institucionales ejercen sobre los imaginarios de las personas; segundo, describir las razones por las cuales la literatura y la pedagogía crítica deben ser incluidas en el plan de estudios de formación de futuros y futuras docentes de forma teórica y práctica; tercero, reivindicar, tal y como lo asevera Rosenblatt (1999), la necesidad y el derecho que los y las docentes y futuros (as) formadores (as) de docentes tenemos de estar informados teóricamente acerca del uso de herramientas pedagógicas y metodológicas para practicar una labor docente más responsable, más ética; cuarto, para proponer una manera posible en que un curso de literatura como herramienta metodológica de la pedagogía crítica podría llevarse a cabo en un programa de formación de docentes en lenguas extranjeras; quinto, para encontrarse en el transcurso del desarrollo de la investigación que si bien la pedagogía crítica, que bebe casi en su totalidad de la propuesta pedagógica elaborada por Paulo Freire en la *Pedagogía del Oprimido*, donde el autor establece el diálogo entre las personas como lo más valioso de esta pedagogía, para poder seguir siendo crítica, en el sentido que Kincheloe y McLaren (2012) indican, no debe limitarse a un sólo tipo de diálogo –es decir, el verbal, entre dos personas- sino que debe ampliarse a otros –entre el texto y el lector, entre la imagen y el observador, entre el papel y el escritor- para analizar, reflexionar, discutir acerca de las ideologías y perspectivas acerca del mundo y la realidad que esos *diálogos otros* están



# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

generando en los partícipes de los mismos; y sexto, para dar cuenta de una investigación

## Facultad de Educación

que parte de un enfoque biográfico narrativo y que bebe del paradigma crítico para develar, exponer e intentar transformar asuntos que se están omitiendo no sólo en documentos institucionales oficiales, sino también en la estructura curricular que podrían incidir en la formación para la responsabilidad social y cultural de futuros docentes de inglés y francés y en su compromiso con llevar a cabo unas prácticas docentes que procuren mejorar la condición humana en términos de equidad, respeto, empatía, solidaridad, tolerancia con el otro.

Así, el presente informe de investigación toma elementos de la investigación crítica, de relatos autobiográficos y de la revisión documental para hacer un llamado tanto a la comunidad académica, educativa, política así como a comunidades en general a leer siempre nuestras intenciones antes de escribir cualquier texto, sea este oficial o académico o literario, porque nadie escribe sin tener un propósito en mente, porque nadie o nada es porque sí, porque tal y como lo sugiere Compagnon (2012) en la cita que abre este apartado ¿qué tipo de pensamientos y/o posibilidades queremos ejercitar a través de los currículos que diseñamos, de los cursos que implementamos, de los materiales que utilizamos, de los textos que escribimos... para qué y para quién?

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



### CAPÍTULO UNO

“Buscaba por todas partes quien tenía el poder de cambiar el mundo, hasta el día en que me di cuenta de que quizás era yo.”

(Beigbeder, 2002; p. 28)

#### **Formulación del problema**

Apreciado/a lector/a, deseo informarle que para posibilitar un mejor entendimiento de la razón de ser de este planteamiento de problema de investigación, debo partir de algunas situaciones biográficas, es decir, aludo a la descripción de algunas experiencias de mi vida privada y de algunas escenas de mi recorrido como docente en formación y docente profesional para poder ilustrar y precisar claramente el motivo que me llevó a delimitar y definir mi interés por la literatura y la pedagogía crítica para elaborar la presente propuesta. Al mismo tiempo, intentaré sustentar por medio de diversos autores y autoras la relevancia, pertinencia y los posibles beneficios, para la comunidad en general, que una investigación como la que intento proponer al final de esta primera parte puede traer consigo para todos y todas.

#### **Vida y literatura, literatura y vida...**

Debo confesar que desde que tengo memoria y puedo recordar sucesos, desde los más lejanos de mi niñez hasta los más recientes, siempre he sido un ser inconforme. Desde que tengo memoria nunca he estado de acuerdo con la manera en que se trata a las personas por su preferencia sexual, condición económica, racial, de género y hasta por su edad. Esto, por supuesto, no sucedió de la noche a la mañana. Por un lado, mi inconformidad empezó



cuando, en carne propia, sufrí rechazos, burlas, insultos y hasta ataques físicos de

## Facultad de Educación

compañeros y compañeras de escuela y vecinos y vecinas por mi, en aquel entonces,

supuesta condición sexual, la discapacidad cognitiva de mis hermanos y una condición

económica baja, de la cual no recuerdo haber sido culpable. Por otro lado, en mi familia,

recuerdo haberme sentido invisible: mis ideas, opiniones o puntos de vista no eran válidos

por mi corta edad. En aquel entonces, recuerdo que la única salida que encontraba era

escribir historias, mis historias. Las historias que escribía me ayudaban a escapar de las

sensaciones de abandono, exclusión sin sentido, soledad e invisibilidad que aquellos

eventos producían en mí. Con el tiempo olvidaría la costumbre de escribir debido a las altas

demandas académicas escolares y universitarias, para luego retomarla en mis veintes como

herramienta de catarsis y curación. El matoneo en lugares de estudio, diversión y trabajo,

en realidad, nunca cesó, al igual que la sensación de invisibilidad en mi familia, que se

transferiría a otros ámbitos en los que se deben establecer relaciones interpersonales. Las

situaciones descritas anteriormente hicieron que desde una temprana edad preguntara a todo

y a todos/as *¿Por qué?*: ¿Por qué debo sentirme mal si me siento atraído por otro hombre?

¿Por qué debo ser, pensar y/o sentir como la mayoría de las personas? ¿Por qué debo

sentirme avergonzado por la discapacidad cognitiva de mis hermanos? ¿Por qué debo

sentirme mal por no tener recursos económicos en abundancia? ¿Por qué debo hacer felices

a otros y otras a costa de mi felicidad propia? ¿Por qué debo pretender ser como la mayoría

si, en el fondo, no lo soy? ¿Por qué debo suscribirme a un grupo si me siento cómodo

siendo parte de todos? ¿Estoy solo? ¿Por qué me siento solo? ¿A dónde o qué pertenezco?

¿Qué es bueno? ¿Qué es malo? Empezaría a darle respuesta a estas y otras preguntas en un

curso electivo, ofrecido por la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Escuela de

Idiomas de la Universidad de Antioquia, llamado: *Interpretación literaria I. Cuentos*. En



este curso la literatura empezó a ser relevante y primordial en mi vida, tanto personal como

## Facultad de Educación

académica y laboral. Fue la interpretación de cuentos cortos propuestos en el curso, y el cual fue diseñado, desarrollado y dirigido por un profesor totalmente ajeno a la pedagogía y mucho más aún a la enseñanza de inglés o francés, pues sus títulos de pregrado, maestría, doctorado y posdoctorado así lo especificaba<sup>1</sup>, lo que abrió mis ojos a una manera interesante y nunca antes explorada en los cursos fijos del pénsum del pregrado, lo que hizo que visibilizara de una vez por todas que mi rol como docente no es sólo el enseñar inglés y/o francés, sino que también es el de enseñar para la vida. Soy persona y docente que quiere enseñar y enseña a personas y aprendices de lenguas para la vida tanto académica y laboral como para la social. Esta conclusión permitió que me sintiera en paz conmigo mismo como docente y ser social, porque los cursos del pregrado no me tenían para nada satisfecho. De esto les contaré más adelante.

De mano de la literatura aprendí que no estaba solo. De *El Extranjero* de Albert Camus, comprendí que no soy el único que puede llegar a sentirse un foráneo en su propia ciudad y con los suyos, por mi manera de sentir, pensar o actuar. Igualmente, aprendí que no soy el único al que juzgan mal sin llegar a conocer los motivos e historias que se esconden detrás de palabras, actitudes y/o hechos. De *Nietoschka Nezvanova* de Fiodor Dostoievski, aprendí que no soy el único que puede llegar a sentirse atraído por alguien de su mismo sexo, y que no está mal. De *El Principito* de Antoine de Saint-Exupéry, aprendí que no soy el único que ve y quiere ver las cosas de manera particular o poco común, y que no está mal seguir mis convicciones desde que no lastime a nadie física o psicológicamente.

---

<sup>1</sup> La formación académica de este docente fue toda en literatura inglesa, desde el pregrado hasta el posdoctorado. El docente fue despedido por no tener formación académica en pedagogía y el curso no volvió a ser ofrecido.



## Facultad de Educación

mismo y dejo que los demás decidan por mí con base en sus intereses, sin considerar los míos. Además, creo que es importante mencionar las lecciones aprendidas a través del contacto con maneras alternativas de literatura como lo son las series de televisión o películas. Por ejemplo, de *Skins* (una serie británica que estuvo al aire desde el 2007 hasta el 2013) aprendí que no está mal querer explorar la vida de diversas maneras, porque a fin de cuentas, eso significa vivir. De *El Profesor*, película dirigida por Tony Kaye, aprendí que no soy el único que se siente asfixiado por la sociedad, su moral y lo que pasa en ella, y que está bien querer hacer algo para que todo cambie. Asimismo, en mi opinión, es importante resaltar que a través de la lectura de diversos autores y autoras y obras literarias, decidí retomar la escritura como herramienta terapéutica para elaborar catarsis que me ayudaran a estar tranquilo conmigo mismo. La escritura de poemas, cuentos cortos, y mini-relatos lograron que canalizara rabias, ganas de des-hacer con el mundo de otros y otras. A través de la literatura y escritura logré utilizar mis sentimientos de impotencia, invisibilidad y venganza de manera sana, creativa y productiva.

Sin embargo, el uso de libros, cuentos cortos, series y películas en las clases de inglés para incitar a un pensamiento reflexivo e imaginativo por parte de los estudiantes acerca de eventos horribles vueltos comunes y naturales en nuestra sociedad y mundo actuales como la violencia, el matoneo, la discriminación en todas sus presentaciones, entre otros, se quedaría corto debido a que su uso efectivo y satisfactorio tanto para mí como docente como para mis estudiantes estaría condicionado por el nivel de lengua demandado por las obras. Es por lo anteriormente descrito y porque en el pregrado nunca asistí a un curso tal, ni tampoco logré ver en el pènsun oficial ni electivo, en el que estos materiales se mostraran como herramientas no sólo de enseñanza de lengua sino también como



social y la auto-curación de sí, por lo cual considero que un curso en el cual estos aspectos sean tenidos en cuenta, aportarían muchísimo tanto a la formación de individuos sociales como a aprendices de lengua y a la formación de personas que formarán otras personas. Si la literatura pudo mostrarme que no estoy solo en muchos aspectos y pudo mostrarme las maneras para que yo dibujara y escribiera caminos y maneras para la auto-curación y la catarsis, ¿acaso no podrá hacer lo mismo por otros y otras? ¿Acaso no es esto lo que podríamos necesitar en estos momentos?

Acerca de la literatura y la escritura en la vida y la educación, Greene (2005) afirma que la literatura permite que los lectores y las lectoras se vean reflejados en las diferentes situaciones descritas y personajes implicados en las obras, posibilitando que, quienes lean atentos, se conecten sentimental y sensorialmente con éstas, lo que lleva a los lectores y lectoras a transferir las sensibilidades despertadas por los sucesos en las obras a sus propias vidas; de esta manera, la literatura se convierte en un medio por el cual los lectores y lectoras despiertan y/o despliegan una capacidad superior de percibir, analizar y comprender sucesos que atentan contra la integridad de las personas en su diario vivir. Esto prepara el camino para que los lectores y las lectoras den rienda suelta a su imaginación para encontrar formas de afrontar y/o solucionar dichos sucesos. De acuerdo a la autora, la literatura edifica la visión y la imaginación de quienes se interesan por ella. He ahí el motivo por el cual Greene sostiene que su inclusión en la escuela es pertinente. Igualmente, Greene asevera que el uso de la literatura y las artes en el ámbito educativo se convierten en los medios para que los individuos se conozcan a sí mismos y construyan una identidad por sus propios medios. Una identidad que puesta en marcha podría darles el valor de hacer escuchar su voz. Una voz que hable de vivencias nunca antes escuchadas, nunca antes



peor de los casos, lo mínimo que la literatura puede hacer es promover una conciencia que considere la historia de otros y otras. Una conciencia que practique el respeto por las historias de todos y todas. Una conciencia que nunca olvide que para que *B* sea como es, *A* fue primero o viceversa.

### **Docencia, literatura y vida... literatura, vida y docencia...**

Como estudiante de pregrado (o docente de inglés-francés en formación) de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras, ofrecido por la Escuela de Idiomas de la Universidad de Antioquia en la sede de Medellín, nunca logré sentirme a gusto con la manera en que algunos cursos ofrecidos por el programa fueron desarrollados. Aquellos cursos que nunca cumplieron con mis expectativas como docente de inglés-francés en formación fueron los relacionados con métodos de enseñanza-aprendizaje de lenguas, pedagogía, investigación y literatura. Por un lado, la razón por la cual nunca me sentí cómodo en los cursos de métodos de enseñanza-aprendizaje de lenguas, pedagogía e investigación es que siempre observé que eran excesivamente teóricos, y las pocas veces que fueron prácticos, las prácticas eran descontextualizadas: no hubo nunca una audiencia 'real' para la cual las clases fueran pensadas, planeadas y dirigidas. La audiencia siempre eran mis compañeros y profesor(a) de curso. Además, siempre percibí que era preparado para ser un docente automático que debía seguir recetas para aprender a tratar a los futuros estudiantes. Incluso llegué a sentir que, de acuerdo a los documentos leídos y discutidos en clase, debía aprender a tratar a los estudiantes como pacientes cognitivos y no como personas llenas de historias. Historias que de una u otra manera afectan nuestra forma de ser, actuar y aprender. Fui consciente de esto en ese momento, porque pasé por ahí como estudiante y



aprendiz. Este descontento se volvió aún más evidente cuando empecé mi práctica

## Facultad de Educación

académica en un colegio público del área metropolitana del Valle de Aburrá y mi vida

laboral como docente de inglés. Mi descontento se acentuó cuando viví en carne propia la

tarea casi imposible de llevar a cabo un plan de clase, tanto en mi lugar de práctica docente

como en mi lugar de trabajo. Situaciones de irrespeto, intolerancia, desinterés,

desobediencia, discriminación, matoneo y violencia verbal (y algunas veces física) entre

compañeros y compañeras de clase y a profesores y profesoras llevaron a que me hiciera

los siguientes interrogantes: ¿Y cómo les llegó a estos estudiantes? ¿Estudiantes,

aprendices, personas o seres vivos? ¿Intereses lingüísticos o cotidianos? ¿A través de que

herramientas didácticas o pedagógicas les puedo llegar? ¿Qué tanto les interesa aprender

inglés? ¿Si será el aprender inglés una prioridad para sus vidas en estos momentos?

¿Aprender inglés para qué y quién? ¿Aprender para comunicar qué y a quién? ¿Enseñar

cómo, con qué? ¿Y si algunos momentos de la clase de inglés se salieran de lo cotidiano...

pero cómo? Nunca antes me hice esas preguntas, porque nunca antes fui preparado para

elaborarlas y mucho menos para responderlas. Ni en los cursos de pedagogía, métodos e

investigación propuestos en el pènsum del pregrado me prepararon para afrontar

situaciones como las descritas arriba. Sin embargo, recuerdo un curso electivo llamado

*Lenguaje, Cultura y Diversidad*. Fue en este curso donde por primera vez en mi vida

escuché hablar acerca de pedagogía crítica y cómo la labor de ésta es la de proveer

herramientas para que los individuos se vuelvan conscientes de las injusticias cometidas

contra ellos y que se sientan empoderados para que cambien su mundo. En realidad, en ese

momento no logré dimensionar su importancia y aplicabilidad porque mi exposición a ésta

fue meramente teórica, mas no práctica.



## Facultad de Educación

inglesa y francesa se debe a que estos cursos sólo me proveyeron con los medios para intentar mejorar mi nivel lingüístico a través de la lectura de autores y autoras nativos y me permitieron conocer un número mayor de escritores y escritoras y obras que aportaron a mi vida personal. Estos cursos de literatura, una vez graduado y practicando mi labor docente no hicieron aporte valioso alguno a mis estrategias de enseñanza del inglés, aunque sí para tratar a mis estudiantes más consideradamente. Para ese entonces ya era consciente de que todas las personas están llenas de experiencias que marcan su forma de ser, pensar, actuar y estar en el mundo. Este hecho era y aún es mi motivación para tratar amablemente a mis estudiantes. Las obras propuestas para trabajar en los cursos eran de autores reconocidos a nivel mundial como J.D. Sallinger, Ernest Hemingway, Albert Camus, Jean-Jaques Rousseau, entre otros. Debo aclarar de igual manera, que no es mi objetivo el que se infiera que estas obras no sean apropiadas para leer en los cursos, lo que no fue apropiado fue la manera de abordar su interpretación y la ausencia de una propuesta pedagógica y metodológica para usarlas en el contexto escolar. Lo que más me sorprendía mientras estaba en estos cursos es que estando en una Licenciatura, no se hablara de la posible forma de uso de obras literarias en las clases.

Giroux (1997, 2001), Leistyna (2008) y McLaren (2003) sostienen que la educación actual y las prácticas administrativas, curriculares, metodológicas y escolares de la misma obedecen a una hegemonía política y económica neoliberal cuyo propósito es instaurar un modelo de enseñanza tecnocrático que prepare a los individuos para una vida laboral de fábrica y, de esta manera perpetuar las desigualdades económicas, políticas, intelectuales y espirituales de la población mundial. Para esto, el neoliberalismo se ha ingeniado estrategias para lograr que la educación pública y privada enfoque sus esfuerzos en que sus



o, al menos, se mantengan abiertas. Así, las instituciones de educación superior y de educación primaria y secundaria han debido enfocar sus energías a la adecuación de sus currículos y mecanismos de enseñanza y socialización escolar a las demandas de los exámenes estatales y la vida laboral y demandas del mercado. Es por esto que Giroux (1997) argumenta que el currículo tanto explícito como ‘oculto’ en la era neoliberal ayuda a que se continúen reproduciendo las desigualdades sociales tanto económicas como raciales, de género y de preferencia sexual, entre otras. De acuerdo a Giroux, lo que estos currículos explícitos hacen es lograr que no haya espacio para la preparación de individuos reflexivos, políticos y actores sociales, ya que estos currículos están pensados desde una concepción científicista, en la cual sólo importan los resultados y los estudiantes son considerados como máquinas sin contextos, sentimientos e historias. A la maquinaria neoliberal sólo le importa la eficiencia económica, ignorando que el éxito de quienes reciben este tipo de educación podría estar condicionado o impedido por situaciones problemáticas causadas por la clase, raza o género. Son estas problemáticas las que deben abordarse en la creación de currículos para que aquellos que las sufren en carne propia adquieran los medios intelectuales para abordarlas, enfrentarlas y solucionarlas.

Es entonces a partir de mis experiencias como sujeto social y como docente en formación y licenciado en lenguas extranjeras que me parece relevante retomar las ideas de Greene sobre el uso de la literatura en la educación para promover un re-conocimiento intra e intersubjetivo de los individuos y despertar una imaginación que les ayude a trazar sus propios caminos en sus vidas; las reflexiones de Giroux acerca de la importancia de desarrollar currículos con base en los contextos sociales de quienes los van a recibir y las



## Facultad de Educación

crítica le dan a la educación un propósito transformador desde el re-conocimiento de los educandos como sujetos políticos y agentes de cambio, para revisar y analizar el rol que estos conceptos e ideas tienen en el pregrado de Licenciatura de Lenguas Extranjeras de la Escuela de Idiomas de la Universidad de Antioquia y cómo éstos están puestos en escena; es decir, cómo desde el plan de estudios del pregrado mencionado anteriormente se ven reflejados la promoción e implementación de la literatura y la pedagogía crítica como instrumentos teóricos y prácticos que den herramientas a los futuros docentes para abordar, afrontar y posiblemente evitar que problemáticas sociales como la violencia, la discriminación, el matoneo, entre otros, sigan haciendo daño a todos los que existimos y habitamos este planeta. Desde mi experiencia como docente, las licenciaturas e incluso todos los pregrados ofrecidos por universidades públicas y privadas deberían apuntar a formar más que profesionales expertos en aplicar y manipular conocimientos. Estas instituciones y programas deberían apuntar a formar personas que trabajan por y para otras personas. Todos y todas somos seres sociales que en lugar de vivir como comunidad, deberíamos aprender a vivir en comunidad. A esto apunta el uso de la literatura y la pedagogía crítica en la educación. A esto apunta la visibilización, inclusión e implementación de éstas en el plan de estudios de formación de formadores.

Al respecto del efecto del uso de la literatura y las artes en educación Greene (2005) argumenta que...

“A través de la escultura, la pintura, la danza, el canto o la escritura, se puede ayudar a un gran número de personas en la búsqueda de sus propias imágenes, de sus propias visiones de las cosas. Esto puede capacitarlas para que se den cuenta de que una de las maneras de descubrir



Además, la autora explica que...

“...la literatura, a diferencia del material de carácter documental, está dotada de resonancias. Es decir, que sus palabras significan más de lo que denotan y evocan en quienes están dispuestos a prestarles atención otras imágenes, memorias, y cosas deseadas, perdidas o nunca captadas o entendidas del todo.” (p.72)

Y nos invita a no olvidar que...

“...las artes no se han ceñido a retratar sólo lo bueno o lo correcto. Al despertar la imaginación, han hecho que nuestros cuerpos entren también en juego, han despertado nuestros sentimientos, han abierto las que se han dado en llamar puertas de la percepción.” (p. 51)

Porque...

“...el papel de la imaginación no es resolver, no es indicar el camino, no es mejorar. Es despertar, revelar lo que habitualmente no se ve, no se oye o no se espera.” (p.51)

Giroux (1997) por su parte, explica acerca del análisis o creación de currículos que...

“La teoría crítica del currículum ha de tener en cuenta la situación. Debe analizar las diversas dimensiones de la pedagogía como parte de las coyunturas históricas y culturales en las que aquellas acontecen.” (p. 60)

Y que...

“El nuevo tipo de currículum debe ser profundamente personal, aunque sólo en el sentido de que ha de reconocer el carácter único y las necesidades del individuo como parte de una realidad social específica.” (p. 60)

Porque...

“La selección, organización y distribución del conocimiento en las ciencias sociales es un proceso que se camufla en la esfera de la ideología.” (p. 74)

A propósito de la ideología, McLaren aclara que...



forma en que son expresados y vividos tanto por los individuos como por los grupos.

Simplemente, la ideología se refiere a la producción de sentidos y significados.” (p.279)

Y es a través de lo que se incluye o excluye en los planes de estudio lo que da una idea a las personas de lo que es importante o irrelevante sentir, pensar, discutir y luchar en el diario vivir. Por esta razón, McLaren afirma que...

“Los estudiantes necesitan que se les proporcionen maneras de analizar sus propias historias y las políticas culturales en las que se encuentran inmersos desde la posición ventajosa de las fuerzas, las relaciones y las prácticas que las median: las estructuras económicas, las relaciones sociales de producción, las representaciones culturales, las formaciones sociales y los arreglos institucionales.” (p. 72)

Así, McLaren invita a que los formadores sean preparados para que desde sus prácticas educativas se propicien los momentos y circunstancias en nuestras clases para que los educandos reflexionen, analicen y construyan, a partir de sus historias, maneras propias de ser y estar en el mundo.

Con la idea de pedagogía crítica que propone McLaren, Weiner explica que la manera en que se forma a los educadores en las universidades está acabando con la pedagogía crítica y su misión de capacitar a los sujetos para que forjen su destino. Este autor manifiesta que las instituciones encargadas de preparar profesores abordan la pedagogía crítica desde la teoría y no desde la práctica, convirtiendo su aprendizaje y apropiación en un glosario de conceptos a memorizar. Esta situación está generando malos entendimientos por parte de los futuros docentes, malas prácticas y muchas veces omisión de la misma en los contextos escolares. Este escenario descrito por Weiner describe perfectamente mi exposición a la pedagogía crítica. Exposición en la que leí acerca de ella,



# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

su fundamentación histórica y misión social y política, pero que nunca estuvo acompañada

## Facultad de Educación

de demostraciones prácticas acerca de cómo utilizarla en el salón de clase.

Finalmente, creo apropiado mencionar que el estudio y análisis del rol dado por la Licenciatura en Lenguas Extranjeras a la literatura y la pedagogía crítica para promover y propiciar justicia social en la sociedad es relevante y pertinente tanto para el programa como para la universidad y comunidad en general, ya que la misión y visión de la universidad y la Escuela de Idiomas, dependencia que ofrece el pregrado, apuntan a formar profesionales que hagan aportes significativos a la comunidad para la cual son formados y formadas. El siguiente cuadro compara la misión y visión de la Universidad de Antioquia y de la Escuela de Idiomas.

	Misión	Visión
<b>Universidad de Antioquia<sup>2</sup></b>	“Somos una universidad pública que en ejercicio pleno de su autonomía se compromete con la formación integral del talento humano, con criterios de excelencia, la generación y difusión del conocimiento en los diversos campos del saber y la preservación y	“En el año 2016, seremos la principal universidad de investigación del país y una de las mejores de América Latina, con pregrados y posgrados de excelencia académica internacional, líderes en el aporte a la transformación socioeconómica del país, y

<sup>2</sup> Misión y Visión de la Universidad de Antioquia. Recuperada de: <http://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/institucional/direccionamiento-estrategico/contenido/asmenulateral/mision-vision/>. Mayo, 2016



	revitalización del patrimonio cultural.”	un auténtico escenario de la diversidad y el diálogo intercultural, en el marco del respeto por el pluralismo y el ambiente.”
<b>Licenciatura en Lenguas Extranjeras<sup>3</sup></b>	“Somos una dependencia comprometida con la excelencia académica, la producción de conocimiento, el respeto por la diversidad y el fortalecimiento de los valores sociales. Atendemos con sentido crítico y ético necesidades locales en el campo de las lenguas y las culturas.  (Aprobada en Acta del Consejo de Escuela N°. 624 del 28 de septiembre del 2009).”	“En 2016 seremos una comunidad académica con amplio reconocimiento nacional e internacional; fuerte en investigación en lenguas y culturas; con productos académicos de alto impacto; con programas de pregrado, posgrado y extensión articulados y de alta calidad; con una estructura administrativa acorde con las necesidades de su desarrollo. Fortaleceremos el desarrollo de valores y actitudes ciudadanas, y el

<sup>3</sup> Misión y visión de la Escuela de Idiomas recuperada de:  
<http://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/institucional/unidades-academicas/escuelas/idiomas/idiomas>. Mayo, 2016



		<p>pluralismo lingüístico y cultural.</p> <p>(Aprobada en Acta del Consejo de Escuela N°. 624 del 28 de septiembre del 2009).”</p>
--	--	--

Tabla 1. Misión y visión de la Universidad de Antioquia y Escuela de Idiomas.

En resumen, en el marco de la misión y visión de la Universidad de Antioquia y de la Escuela de Idiomas, donde la Licenciatura en Lenguas Extranjeras es ofrecida, en los cuales un compromiso con la sociedad, el diálogo de saberes, la interculturalidad y el pluralismo cultural es evidenciado, y debido a las situaciones de violencia, discriminación, matoneo verbal, físico y psicológico que abundan en nuestra sociedad y la manera en que fui formado en el pregrado para abordarlas y tratarlas en clase, es que creo apropiado la revisión, estudio y análisis del rol que la literatura como instrumento didáctico de la pedagogía crítica y la pedagogía crítica tienen en la Escuela de Idiomas y la formación de licenciados y licenciadas en lenguas extranjeras. Una vez realizada la revisión y análisis de estos dos aspectos en el pregrado, es mi deseo el contribuir a mi labor social como agente de conocimiento y cultura con la construcción de un programa de curso que aporte en el uso de la literatura como instrumento didáctico, con base en la pedagogía crítica, que ayude en la formación didáctica y pedagógica de los futuros docentes, para que la conciban como una alternativa útil para abordar y remediar problemas personales y sociales como la discriminación, la violencia, la indiferencia social, entre otros.



**Facultad de Educación**  
investigación:

- Ⓢ Desde los programas de curso y documentos institucionales de la actual licenciatura, ¿cómo se está promoviendo la literatura y la pedagogía crítica en la enseñanza y aprendizaje de inglés y francés?
- Ⓢ ¿Qué rol le da la Licenciatura en Lenguas Extranjeras a la literatura y a la pedagogía crítica en la formación de docentes de lenguas extranjeras?
- Ⓢ ¿Cómo se promueve el uso de literatura y la pedagogía crítica en la práctica docente?
- Ⓢ ¿Qué tipo de literatura y prácticas pedagógicas se promueven en los programas de curso de formación de docentes en lenguas extranjeras?

### **Objetivo general:**

Hacer un rastreo teórico y práctico, así como un análisis, desde los documentos institucionales acerca de los posibles usos de la literatura como estrategia de la pedagogía crítica para despertar y/o desplegar el pensamiento reflexivo acerca de asuntos sociales como la discriminación, la violencia, la intolerancia, el irrespeto, la desigualdad, la inequidad, entre otros.

### **Objetivos específicos:**

- Ⓢ Identificar y caracterizar los posibles usos de la literatura como estrategia de la pedagogía crítica para abordar asuntos como discriminación, violencia, intolerancia, irrespeto, entre otros, que ayuden a despertar y/o desplegar el pensamiento reflexivo de maestras y maestros de inglés y francés en formación.
- Ⓢ Proponer, con motivos informados, un curso que aporte a la formación de futuros docentes de inglés y francés en las áreas de la didáctica de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras y de pedagogía, en el que la literatura en el marco de la pedagogía



## CAPÍTULO DOS

### Un poco de historia para contextualizar la Licenciatura en Lenguas Extranjeras

#### (1474) de la Escuela de Idiomas de la Universidad de Antioquia...

“Las tendencias mundiales de globalización imponen a los ciudadanos el aprendizaje de al menos una lengua adicional para asumir los retos sociales, interculturales y económicos que esta situación genera.”

(Informe de Autoevaluación. Programa 1475: Licenciatura en Lenguas Extranjeras, 2015; p. 66)

¿Qué relación existe entre lo que hacemos en el salón de clases y nuestro esfuerzo por construir una mejor sociedad?

(McLaren, 2003; p. 36)

El presente apartado intentará contextualizar a los lectores y las lectoras acerca de la historia de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras (1475): origen y motivos de creación de la dependencia que ofrece el programa y cambios que la dependencia actual, la Escuela de Idiomas, ha tenido a lo largo de su existencia. Para ello, la *Tabla 2* servirá para ilustrar de manera práctica dichos eventos históricos. Luego, un análisis de dicha historia será presentado para entender un poco más a fondo la necesidad de incluir en el plan de estudios



# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

de futuros y futuras docentes de inglés temáticas, medios, herramientas y pedagogías claras

## Facultad de Educación

que vayan más allá de la enseñanza de lenguas, ya que como se verá más adelante, y al

contrario de lo que expone la cita que abre este acápite, no sólo basta con enseñar y

aprender una lengua para afrontar los desafíos sociales, culturales, económicos, filosóficos

y políticos, entre otros, que el mundo globalizado actual nos presenta.

Año	Evento
1942	Se forma estudiantes en lenguas clásicas y modernas con inclinación a estudios literarios. Se forma docentes para educación secundaria.
1954	Nace la Facultad de Educación y con ella un programa llamado Programa de Filología con la misión de enseñar un número de disciplinas en lenguas extranjeras.
1960	La Rectoría de la Universidad de Antioquia firma el Acuerdo N.º 14 del 14 de octubre de 1960 que crea el Departamento de Inglés cuya labor era enseñar lenguas extranjeras a las dependencias que lo necesitaran en sus currículos y de formar Docentes en Lenguas.
1967	El Departamento de Inglés empieza a hacer parte de la Facultad de Humanidades con el nombre de Departamento de Lenguas Modernas y un programa llamado Licenciatura en Humanidades: área mayor inglés.
1968	La lengua inglesa sustituye en importancia a lenguas como el alemán, el italiano y el francés debido a la influencia que Estados Unidos ejerce sobre América Latina. Además, una gran cantidad de extranjeros americanos llegan al país a enseñar inglés. Se establecen convenios con universidades Estadounidenses,



	estableciendo el intercambio de profesores colombianos para su profesionalización en dicho lugar.
<b>1980</b>	El Departamento de Lenguas Modernas empieza a llamarse Departamento de Idiomas y la Licenciatura en Humanidades: área mayor inglés, cambia de nombre por Idiomas: Inglés-Francés, Programa 473.
<b>1990</b>	Se firma el Acuerdo N.º 165 del 19 de diciembre que crea la Escuela de Idiomas. El programa Idiomas: Inglés-Francés, Programa 473, pasa a llamarse Traducción: Inglés-Francés-Español, Programa 474.
<b>1993</b>	Se ofrece por primera vez el Programa de Licenciatura en Enseñanza de Lenguas Extranjeras (Inglés-Francés), Programa 476
<b>2000</b>	Se ofrece por primera vez la Licenciatura en Lenguas Extranjeras, Programa 1475

Tabla 2. Historia de la Escuela de Idiomas de la Universidad de Antioquia. Recuperada de <http://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/institucional/unidades-academicas/escuelas/idiomas/idiomas>. Septiembre, 2016.

De acuerdo a la tabla anterior, se puede observar que la lengua inglesa ha estado presente a lo largo de la evolución de la Escuela de Idiomas debido a la influencia que Estados Unidos ha ejercido en los países de la latitud sur del continente americano. Con base en Vanegas (2010) y Usma (2015), se puede inferir que la influencia mencionada anteriormente se debe a dos razones: **a)** al poderío tecnológico, armamentista y económico que países como Estados Unidos y otros países de habla inglesa europeos alcanzaron después de la segunda guerra mundial y **b)** a los discursos de desarrollo económico y tecnológico a través del intercambio de bienes materiales entre los países alrededor del globo, creados por las mismas naciones de habla inglesa, con el objetivo de lograr progreso,



## Facultad de Educación

Conjuntamente, Usma (2009, en Vanegas, 2010) afirma que gracias a estas promesas y a reglamentos económicos y educativos internacionales, Colombia desde la época mencionada previamente y a través del Ministerio de Educación, ha promovido la inclusión del inglés en los currículos de básica primaria, secundaria y programas universitarios sin antes planear cuidadosamente su inserción en el currículo. Vanegas, ilustra lo anterior de la siguiente forma:

“Por ejemplo, Zuluaga (1996; citado por de Mejía), nos cuenta que en 1979, luego de la visita del presidente de Colombia a Francia, se expide un nuevo decreto que reglamente la enseñanza del inglés para los grados de sexto a noveno, y el idioma francés obligatorio para los grados décimo y undécimo. De esta manera se consolida la enseñanza del inglés y francés en Colombia, mientras que las lenguas minoritarias del país no se les otorgaban la atención que merecen desde las mismas reformas educativas.” (p. 75)

Han sido entonces los discursos sobre progreso y desarrollo económico, científico y tecnológico e intercambio de bienes y de conocimiento los puntos, que al día de hoy, han logrado que se promueva la adopción, por parte de Colombia, de políticas lingüísticas que han favorecido el inglés no sólo sobre otras lenguas extranjeras, sino también sobre otras lenguas propias del territorio colombiano. Esta invisibilización de esas *otras* lenguas autóctonas menos populares, ha dado pie a un fenómeno llamado homogeneización lingüística y cultural que se ha llevado a cabo en países europeos, el cual consiste en hacer uso del sistema educativo y curricular para invisibilizar y/o desaparecer lenguas que, al ser minoritarias, parecen tener menos relevancia, influencia y poder en la vida política y económica de las naciones. Esto ha logrado que los habitantes de los países que han sido asimilados a través del ejercicio de enseñanza y aprendizaje de lenguas más poderosas, absorban maneras de pensar,



Si bien la inclusión del inglés por medio de la planeación curricular en el sistema educativo colombiano intenta crear el acceso a mejores y/o mayores oportunidades laborales, económicas y permiten el entendimiento entre culturas, esta mayor comprensión intercultural y acceso a mejores y/o mayores oportunidades de trabajo no sólo se da a través de la enseñanza y aprendizaje de fórmulas lingüísticas o metodologías comunicativas o canciones o repetición incesante de expresiones idiomáticas, entre otras, sino también a través del análisis y reflexión del uso de éstas en las clases. En mi experiencia, no sólo ha sido importante aprender a identificar los signos utilizados en español, inglés y francés para comunicarme, sino también, y más importante aún, aprender a leer esos signos y decir algo sobre ellos. Para complementar la idea anterior recurro a Rodríguez (2005) y su experiencia de cómo ella se dio cuenta a través de su labor docente y su práctica pedagógica que las personas no deberíamos aprender a escribir y leer sino que deberíamos leer y escribir para aprender. Por medio de su práctica docente, Rodríguez notó que cuando sólo se enseña y/o aprende a leer y escribir la concepción que de la realidad se desarrolla es estática y unívoca, es decir, la realidad se lee y se escribe con los signos y códigos que nos enseñaron a elaborar. Aquí el cerebro es el único que trabaja. Pero que cuando se lee y escribe para aprender se advierte que las personas no sólo aprenden a utilizar el cerebro para leer y escribir, sino también aprenden las emociones para



Es entonces importante resaltar que si bien la Licenciatura en Lenguas Extranjeras fue creada con la idea en mente de promover y crear las oportunidades lingüísticas necesarias para que los colombianos y las colombianas puedan acceder a mejores y/o mayores oportunidades laborales, educativas, económicas y tecnológicas, no se puede olvidar que este suceso responde a políticas internacionales creadas y promovidas por países extranjeros cuya agenda política y económica va más allá de lo expresado en sus discursos, discursos que obvian la situación económica de la mayoría de habitantes de Colombia, habitantes que están en situaciones de pobreza, violencia y desigualdad y cuyas preocupaciones van más allá de aprender inglés para estudiar y trabajar, ya que estas personas están en función de vivir el día a día para sobrevivir (Usma, 2015). Por esta razón, la enseñanza del inglés no sólo debe ocuparse de instruir a las personas para el futuro, un futuro incierto además, sino también para el aquí y el ahora. Idealmente, los y las estudiantes sólo traen al aula de clase disposición para aprender, pero en realidad y tal como lo expone McLaren (2003), los y las estudiantes traen consigo una historia y unas experiencias que deben ser abordadas a través de los medios de instrucción, ya que las personas en general no sólo necesitamos instrumentos que nos enseñen a sobrevivir, sino también herramientas que nos enseñen a vivir con nosotros (as) mismos (as) y con otros (as). Es aquí donde las obras literarias, con la ayuda de la pedagogía crítica y conceptos



# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

como el de crítica inmanente<sup>4</sup> y pensamiento dialéctico<sup>5</sup> (Giroux, 2014), se presentan

## Facultad de Educación

como medios que ponen a conversar a los/as lectores/as no sólo con las obras, sino también con las circunstancias históricas en torno a las cuales surgen, para luego utilizar la vida y la historia, global y particular, de los lectores como textos a leer para intentar hacer un análisis sistemático de cómo sus experiencias particulares se ven reflejadas en la experiencia colectiva y viceversa, para tratar de encontrar soluciones tentativas a problemas circunstanciales inmediatos. Aquí, las preguntas de comprensión lectora, el análisis de las obras, los personajes y situaciones allí descritas, en términos estructurales, históricos, que posiblemente animaron la escritura de la obra, y de contenido, en relación con la experiencia particular de cada lector/a propicia un despertar a una sensibilidad de sí, a un encuentro de sí en y con el mundo, la historia, la existencia. La literatura surge como herramienta que acompaña la formación no sólo de los y las docentes, sino también de las personas que fungirán como formadores/as de seres sociales que son también seres culturales. La literatura se presenta como un medio de formación y de auto-formación de los sujetos.

Lo expuesto previamente sirve de abrebocas para presentar los resultados del análisis documental del *Informe de Autoevaluación del Programa 1475: Licenciatura en Lenguas Extranjeras*, del *Modelo Pedagógico de la Escuela de Idiomas de la Universidad de Antioquia* y de los cursos de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras (1475) relacionados con literatura, pedagogía crítica y cultura. Este análisis se llevó a

---

<sup>4</sup> “La crítica inmanente es la afirmación de diferencia y de rechazo a unir apariencia y esencia, el deseo de analizar la realidad del objeto social respecto a sus posibilidades” (Giroux, 2014; p.38)

<sup>5</sup> “A modo de reconstrucción teórica el pensamiento dialéctico señala el análisis histórico en la crítica a la lógica conformista y delinea la “historia interna” de las categorías recientes y la forma en que éstas se han mediado en el contexto histórico específico.” (Ibíd. p. 38)



tienen en el plan de estudios de formación de docentes, porque al contrario de la cita

con que abre este acápite, no sólo basta con enseñar inglés para proporcionar las

habilidades que permitan una mejor relación entre personas, culturas y comunidades.

Además, porque, basado en mi experiencia como docente de inglés, opino que el rol

de los docentes de inglés y francés no sólo debe ir más allá de enseñar a codificar y

decodificar ideas en estas lenguas, sino también enseñar a codificar y decodificar el

mundo y las realidades que nos rodean a través de ellas, por lo tanto el plan de

estudios que prepara futuros docentes debe procurar, promover y garantizar esto

porque tal y como McLaren lo propone, yo creo "... que es responsabilidad y reto del

educador formar un vínculo para sí entre el terreno socioeconómico "macro" de la

vida social y las relaciones microsociales que se encuentran dentro de la urdimbre

agitada de las aulas escolares." (p.56). Una vez los educadores y las educadoras

encontramos la conexión entre los terrenos socioeconómicos, de género, de edad,

entre otros, macro y micro presentes en la sociedad, junto con la manera de

trabajarlas, podemos empezar más seriamente a trabajar por la construcción de una

mejor sociedad.

### **Informe de Autoevaluación del Programa 1475: Licenciatura en Lenguas Extranjeras y Modelo Pedagógico de la Escuela de Idiomas de la Universidad de Antioquia**

Debo informar al lector o lectora que los dos objetivos de la revisión de estos dos documentos institucionales oficiales, los cuales fueron desarrollados por dos grupos de docentes de la Escuela de Idiomas asignados por el Consejo de Escuela de la misma, fueron el de rastrear el rol explícito que la pedagogía crítica tiene en la dependencia y cómo ésta se



## Facultad de Educación

docentes de lenguas extranjeras, no sólo desde el ámbito académico sino también desde el administrativo; además el de revisar el papel explícito que la literatura tiene dentro de la formación integral de los estudiantes del programa, es decir, si en los documentos ya mencionados la literatura tiene algún valor como herramienta didáctica y pedagógica que es utilizada como una alternativa no sólo para formar el carácter reflexivo, ético, político y social de los futuros y las futuras docentes sino también como una alternativa didáctica y pedagógica a la cual los futuros docentes de lenguas extranjeras pueden recurrir en sus clases para abordar temas sociales como racismo, desigualdad, equidad, sexualidad, discriminación de género, entre otros, para así aportar de alguna forma concreta al desarrollo de una conciencia reflexiva en los futuros y las futuras educandos acerca del mundo y quienes habitamos en él.

### **Sobre el Informe de Autoevaluación del Programa 1475: Licenciatura en Lenguas Extranjeras...**

Para empezar, es importante aclarar que el objetivo principal de este informe de autoevaluación responde a la intención de indagar y conocer los procesos actuales que guían y estructuran el funcionamiento del programa de formación de futuros profesores y profesoras de lenguas extranjeras para identificar qué fortalezas y debilidades hay en su interior para trabajar en pro de su continuo mejoramiento y así pueda responder a las demandas actuales de docentes de idiomas que requiere la nación en nuestra época actual y así certificar la alta calidad de funcionamiento del mismo. Este informe se elaboró siguiendo los lineamientos propuestos por el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) y las pautas institucionales de la Universidad de Antioquia. El *Informe de Autoevaluación del*



## **Facultad de Educación**

capítulo revisa diferentes aspectos académicos y/o administrativos evaluados entre los períodos académicos 2011/1 y 2014/1 con un grado de profundidad y explicitud cada vez mayor, así: el **capítulo uno** describe el programa 1475 y cuan afín es dentro de la misión y visión de la Universidad de Antioquia, entidad que apunta al desarrollo político, científico, tecnológico y social no sólo de la región sino también del país. Este capítulo también detalla la planta profesoral, la afluencia de estudiantes que ha tenido en los períodos académicos mencionados anteriormente, el plan de estudios: objetivos, problemas, retos, metas, su relación de éste con otros programas de la universidad, y finalmente relata la evolución del programa y su proyección al futuro próximo; el **capítulo dos** describe la metodología que se utilizó para llevar a cabo la autoevaluación del programa (encuestas a estudiantes, personal administrativo, docentes y egresados) y los referentes tenidos en cuenta para llevarla a cabo: la autoevaluación se desarrolló teniendo en cuenta los aspectos académicos y administrativos a mejorar enunciados en la autoevaluación previa a ésta, esto quiere decir que esta autoevaluación informa acerca de qué tanto evolucionó la licenciatura o no con respecto a las debilidades encontradas en la autoevaluación anterior; el **capítulo tres** puntualiza los elementos que se corrigieron con respecto a las autoevaluación previa y detalla el hecho relevante en el período de acreditación, que fue el encontrar que la licenciatura necesita una reestructuración curricular que ayude a responder a las demandas del público para el cual se forman los docentes en lenguas extranjeras. Esta reestructuración curricular procurará incluir "...el inicio de la práctica docente desde los primeros semestres de la carrera, la creación del ciclo lingüístico intermedio para mejorar la suficiencia en lengua extranjera de los estudiantes, la incorporación al pensum de nuevas materias como el curso de TIC, y el refuerzo a la investigación." (2015, p. 60); el **capítulo**



**cuatro** describe en detalle las cuarenta características evaluadas del programa: logros

## **Facultad de Educación**

alcanzados, metas, y un plan para intentar cumplir las metas; el **capítulo cinco** muestra

conclusiones finales acerca de la autoevaluación del programa: adecuado, afín con las

expectativas de los estudiantes y egresados, con algunos aspectos administrativos y

académicos por mejorar y cumple con la calificación necesaria que le permite seguir siendo

un programa de alta calidad, se resalta de igual manera el incremento de

interdisciplinariedad del plan de estudios por medio del incremento de cursos electivos;

finalmente, el **capítulo seis** muestra las características a mejorar agrupadas en cinco grupos

grandes: renovación curricular, formación continua para docentes y egresados,

optimización del área de comunicaciones del programa, internacionalización del programa

y la gestión administrativa, además de los pasos a seguir para lograr esto.

Para cumplir con los objetivos mencionados con anterioridad me enfocaré en describir algunos aspectos relevantes acerca de la autoevaluación del programa que se relatan en los capítulos tres al seis del documento.

El capítulo tres, como se enuncia anteriormente, presenta el plan de mejoras y el avance logrado con respecto al informe de autoevaluación previo llevado a cabo en el 2008.

Grosso modo, el plan de mejoras muestra el avance que la Escuela de Idiomas tuvo con respecto a cuatro temas estratégicos, los cuales son: desarrollo de la ciencia, tecnología e información, formación humanística científica y de excelencia, interacción universidad-sociedad y bienestar universitario. Estas cuatro estrategias se subdividen a su vez en una o

más características a mejorar para un total de veintisiete características que informan el

avance que se tuvo desde el informe previo hasta el momento de la elaboración del presente

documento de autoevaluación. Estas veintisiete características que se desprenden de los

temas estratégicos tienen que ver con el logro nulo, total o parcial de estos. Los siguientes



enunciados presentan el resumen de estas características: el incremento de los productos de

## **Facultad de Educación**

investigación en la dependencia académica, una reforma que se hizo al Modelo Pedagógico de la Escuela de Idiomas que incluye temas más actuales acerca de pedagogía, didáctica y procesos de enseñanza-aprendizaje, el esfuerzo de divulgación que desde la administración se ha hecho para que tanto estudiantes como docentes y personal administrativo se familiaricen con él y el reglamento estudiantil de la Universidad de Antioquia, la flexibilización de horarios, requisitos y prerrequisitos del programa, la creación de un programa de maestría que posibilite la formación continua de los egresados, el aumento de profesores de tiempo completo del programa, la situación contractual de los profesores de cátedra, la disminución de estudiantes para subsanar los problemas de hacinamiento en las aulas, la deserción de los estudiantes, la ampliación y mejor dotación de las instalaciones, y la actualización de recursos bibliográficos y didácticos.

Como se puede observar, el plan de mejoras que se desarrolla en torno a la autoevaluación del 2008 no toma en cuenta asuntos académico-curriculares dirigidos a abordar temas actuales como la discriminación racial, étnica, sexual, de género, motora y/o cognitiva, tipos de violencia, entre otros en el plan de estudios, que puedan ser abordados desde la teoría y prácticas pedagógicas y didácticas y que se muestren de alguna forma como motivadores para desarrollar investigaciones que tengan como punto de partida estas temáticas sociales, además de relacionarlos con la enseñanza y aprendizaje de lenguas y culturas.

Este capítulo cuenta de igual forma cómo la información recolectada y analizada para elaborar el informe de autoevaluación más reciente iluminó las mentes de los integrantes del comité de carrera de la Escuela de Idiomas para contar su hecho más



“...el proceso de renovación curricular es, sin duda, el hecho más relevante que aconteció en el Programa de Licenciatura durante este período de autoevaluación. Su importancia radica no sólo en los cambios curriculares que ha generado, sino en los espacios de construcción, análisis y discusión académica que este proceso ha propiciado a los docentes del comité de Carrera ampliado, involucrados en su desarrollo.” (2015; p. 56)

Así, el capítulo tres relata la manera en que se llegó a la decisión de renovar el currículo del programa. La información obtenida acerca de temas indagados sobre investigación, pedagogía, didáctica, aspectos lingüísticos y enseñanza y aprendizaje de lenguas y la relación existente entre ellos en el plan de estudios fue la principal motivación para llevar a cabo la renovación del currículo. Los hallazgos acerca del componente investigativo, pedagógico y didáctico del programa indican que estos tres componentes necesitan articularse mejor a lo largo del plan de estudios. Igualmente, se evidenció la necesidad de incluir cursos que el programa actual no aborda: “...la inclusión, el uso de las TIC, las políticas y legislación lingüística y educativa en general, la interculturalidad etc.” (2015; p. 56). Los hallazgos acerca del componente pedagógico evidencian que el componente pedagógico y didáctico en relación con la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras debe estar mejor articulado y mostrar mayor reciprocidad de contenidos y prácticas. Los hallazgos acerca del componente lingüístico muestran que un ciclo de profundización o perfeccionamiento de lenguas debe ser añadido para que los estudiantes no lleguen con un nivel bajo de lengua a los niveles superiores del programa. Finalmente, la conclusión del comité de carrera de la Escuela de Idiomas al analizar la información es que el plan de estudios necesita una mejor y mayor articulación de todos estos elementos en el



plan de estudios, es decir, el programa necesita una mayor integración de la investigación,

## Facultad de Educación

pedagogía y didáctica del aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjeras para que sus estudiantes puedan acceder a una preparación más contextualizada y así puedan proporcionar posibles soluciones con más eficiencia a asuntos lingüísticos, sociales, y culturales actuales. Esto porque los integrantes del comité de carrera son conscientes de que los docentes necesitan desarrollar una conciencia crítica de la realidad para así poder “responder a los retos profesionales y sociales que las condiciones del medio y las tendencias educativas actuales le impongan.” (2015; p. 58)

Hasta el momento en que este informe sobre el análisis de la *Autoevaluación del Programa 1475: Licenciatura en Lenguas Extranjeras* es escrito, el comité de carrera encargado de la renovación curricular se encarga de escribir el documento maestro del programa. Además, el comité en consenso decidió que el nuevo programa estará organizado por ejes temáticos con sus respectivos objetivos y competencias y destacan las siguientes innovaciones:

“...el inicio de la práctica docente desde los primeros semestres de la carrera, la creación del ciclo lingüístico intermedio para mejorar la suficiencia en lengua extranjera de los estudiantes, la incorporación al pensum de nuevas materias como el curso de TIC, y el refuerzo a la investigación.” (2015; p. 60)

Como se pudo observar, el capítulo tres resalta en grande manera la renovación curricular que se decidió hacer del plan de estudios del programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras. Aunque para el nuevo programa se planea incluir temáticas que aborden temas como inclusión e interculturalidad, y se visualiza una mayor articulación de la investigación, pedagogía y didáctica del aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjeras no se explicita ni siquiera a grosso modo la manera o maneras en que esto se hará. Admito



que tal vez pueda ser un poco temprano para esperar que esto hubiera podido suceder, pero

## Facultad de Educación

creo que es de crucial importancia que en documentos oficiales y públicos como éste, al cual los docentes de lenguas extranjeras podemos acceder en cualquier momento, se expliciten posibles maneras en que desde el diseño del plan de estudios, asuntos como inclusión, interculturalidad, justicia social, temas sociales actuales en educación, se van a abordar para que cualquier persona que lo lea se haga a una idea de las posibles maneras en las que desde la investigación, pedagogía y didáctica del aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjeras esto se puede lograr.

En los hechos relevantes sucedidos en el transcurso de la escritura del informe de autoevaluación presente, conceptos como el de pedagogía crítica y su posible rol en el programa, al igual que el rol de la literatura y valor pedagógico y didáctico no son mencionados.

El capítulo cuatro describe las cuarenta características evaluadas del programa, su respectivo análisis y valoración. Las cuarenta características están agrupadas en diez temáticas, así: misión y proyecto institucional; estudiantes; profesores; procesos académicos; visibilidad nacional e internacional; investigación, innovación y creación artística y cultural; bienestar institucional; organización, administración y gestión; impacto de egresados en el medio y recursos físicos y financieros. En resumen, el programa cuenta con la valoración adecuada que le permite ser de alta calidad. El Comité Nacional de Acreditación (CNA) ha determinado que el rango de calificación entre 80% y 100% establece alta calidad. El programa logró una calificación total de 4,36 y cumple con un alto grado de calidad al haber logrado una valoración del 87%. A continuación presento un cuadro que resume las cuarenta características y determina cuáles de ellas cumplieron con la valoración adecuada que permite que el programa sea de alta calidad.

Características por encima de la calificación total de 4,36	Características por debajo de la calificación total
<p>1. Misión, Visión y proyecto institucional</p> <p>3. Relevancia académica y pertinencia social del programa</p> <p>4. Mecanismos de selección e ingreso de los estudiantes</p> <p>6. Participación en actividades de formación integral.</p> <p>7. Reglamento estudiantil</p> <p>15. Evaluación de los profesores</p> <p>16. Integralidad del currículo</p> <p>18. Interdisciplinariedad</p> <p>19. Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje</p> <p>20. Sistema de evaluación estudiantes</p> <p>22. Evaluación y autorregulación del programa</p> <p>23. Extensión o proyección social</p> <p>25. Recursos informáticos</p> <p>26. Recursos de apoyo docente</p>	<p>2. Proyecto educativo del programa</p> <p>5. Estudiantes admitidos y capacidad institucional.</p> <p>8. Selección y vinculación de profesores</p> <p>9. Estatuto profesoral</p> <p>10. Número, dedicación y nivel de formación de los profesores</p> <p>11. Desarrollo profesoral</p> <p>12. Estímulos a la docencia, investigación, extensión o proyección social y a la cooperación internacional</p> <p>13. Producción, pertinencia, utilización e impacto del material docente</p> <p>14. Remuneración por méritos</p> <p>17. Flexibilidad del currículo</p> <p>21. Trabajo de los estudiantes</p> <p>24. Recursos bibliográficos</p> <p>27. Inserción del programa en los contextos nacionales e internacionales.</p> <p>28. Relaciones externas de profesores y estudiantes.</p>

29. Formación para la investigación y la creación artística	32. Permanencia estudiantil
30. Compromiso con la investigación y la creación artística y cultural	35. Dirección del programa
31. Políticas programas y servicios bienestar universitario	36. Seguimiento de los egresados
33. Organización, administración, gestión del programa.	38. Recursos físicos
34. Sistemas de comunicación e información	39. Presupuesto del programa
37. Impacto de los egresados en el medio social y académico.	
40. Administración de recursos del programa	
Total = 21 características = 52,5	Total = 19 características = 47,5%

Cuadro 1. Caracterización de las calificaciones (tomado del *Informe de Autoevaluación del Programa 1475: Licenciatura en Lenguas Extranjeras* de Junio de 2015, p.140)

Una característica que cumple con la valoración adecuada y que llamó mi atención por mencionar lo adecuado que el programa es a la sociedad es la número tres, *Relevancia académica y pertinencia social del programa*. Ésta característica que como lo dice su descriptor evalúa la contribución que la licenciatura hace a la sociedad describe cómo la licenciatura es necesaria por su aporte en el área de aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjeras argumentando que “las tendencias mundiales de globalización imponen a los ciudadanos el aprendizaje de al menos una lengua adicional para asumir los retos sociales,



## Facultad de Educación

investigación en los dos últimos niveles del programa, la cual se incluye como transversal a lo largo del plan de estudios, como un requisito académico con proyección comunitaria, es decir, la investigación se muestra como una herramienta que aporta a los procesos comunitarios en los lugares en los cuáles las prácticas se llevan a cabo. Sin embargo, el informe no explicita qué tipo de investigaciones, su tipo de proyección social e impacto en los colegios en los cuáles los proyectos de investigación se han desarrollado hasta el momento. El análisis de esta característica resalta solamente la contribución social que la licenciatura hace a la sociedad a través de la investigación en el área de aprendizaje y enseñanza de lenguas y su promoción a lo largo del plan de estudios.

Con respecto a las otras características y más específicamente a las que no cumplen con alta valoración, y sobre las cuales se basa el actual plan de mejoras del programa, se puede observar que ninguna tiene que ver con el rol de la pedagogía crítica o el de la literatura como alternativa pedagógica y didáctica en el aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjeras en el programa, tampoco con su posible uso y valor para el desarrollo de un pensamiento reflexivo. En mi opinión, estos dos aspectos son de crucial importancia en la formación de futuros docentes de cualquier área porque creo que en nuestro proceso de formación una de nuestras misiones sociales es la de propiciar las condiciones en las que la alfabetización crítica, a través de la literatura, sean una posibilidad porque tal y como lo afirma Quintero (2008), la alfabetización crítica es “un proceso que sirve al mismo tiempo para leer la historia (el mundo) y para crear la historia (lo que consideramos importante).” (p. 280), y Duncan-Andrade y Morrell (2008) cuando aseveran que “...el estudio literario intercultural así puede ayudar a que nos veamos reflejados en los otros, al mismo tiempo que vemos que estos otros son personas únicas y diferentes, en formas importantes y



extraordinarias.” (p. 257) porque tal y como ellos han encontrado “(el) estudio de los textos

## Facultad de Educación

canónicos es una estrategia fundamental si se quieren comprender los valores y las

ideologías de los grupos dominantes en diversos momentos puntuales de la historia.”

(p.255).

El capítulo cinco, en el cual se emite un juicio explícito acerca de la alta calidad del programa académico, resalta cuan propiamente la licenciatura responde a la misión y visión de la Universidad de Antioquia a través de la inclusión y promoción de la investigación desde el ciclo básico hasta el ciclo avanzado, presentándose este aspecto como eje transversal del programa. En cuanto al currículo éste es el juicio emitido:

“El Programa 1475 mantiene una estructura curricular sólida en lo atinente a la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. Su propuesta metodológica se basa en estándares, “es novedosa y responde a criterios actualizados y tendencias internacionales de la metodología de la enseñanza de los idiomas” (Anexo: 12 Informe de pares evaluadores CNA 2013 p.29). En un esfuerzo por mejorar la interdisciplinariedad del currículo se ha enriquecido el banco de materias electivas del programa y, en la actualidad, se cuenta con 12 nuevos cursos, que permiten a los estudiantes expandir o profundizar sus conocimientos en diferentes áreas del saber de los componentes lingüístico, pedagógico, didáctico e investigativo.” (2015; p. 234)

Los cursos electivos ofrecidos por el programa son: Enseñanza de Inglés a Niños, Lengua y Cultura Latina L3, Comunicación Oral Académica L2/L3, Critical Language Pedagogy, Programa de inmersión Splash L2, Interpretación literaria I: Cuentos, Interpretación Literaria II: Drama, Introducción al plurilingüismo y la Intercomprensión L3, Language and Education Policy, Las TIC en la enseñanza y aprendizaje de Lenguas Extranjeras L2/L3, Lenguaje, Cultura y Diversidad y Taller de redacción.



**Facultad de Educación**  
formación de los futuros docentes. Más adelante revisaremos y analizaremos qué objetivos tienen los cursos relacionados con pedagogía crítica, cultura y literatura, además chequearemos el uso que se le da a la literatura en la formación de docentes.

Finalmente, el capítulo seis presenta el plan de mejoras que se implementará para intentar corregir las falencias o debilidades encontradas en el programa. El plan de mejoras agrupa las características que no cumplieron con la valoración adecuada en el informe de autoevaluación. El plan de mejoras se enfoca mayormente en la corrección de las falencias, para esto toma algunas de las características positivas para fortalecer las debilidades. Las características que necesitan ser mejoradas están agrupadas en cinco grupos temáticos así: renovación curricular, formación continua para docentes y egresados, optimización del área de comunicaciones del programa, internacionalización del programa y la gestión administrativa.

El plan de mejoras se logrará con base en el avance que se pueda hacer de las características incluidas en los diferentes grupos temáticos enunciados anteriormente. El grupo temático número uno que se refiere al proyecto de renovación curricular se logrará a partir del mejoramiento de las características dos, tres, diecisiete, dieciocho, veintidós, veintitrés y veintinueve del cuadro uno. El grupo temático número dos que es sobre un proyecto de formación continua para docentes y egresados se obtendrá a partir del avance que se logre en las características once, quince, diecinueve, veinte, veinticinco y treinta-y-seis enunciadas en el cuadro uno. El grupo temático número tres que es acerca de la optimización del área de comunicaciones del programa se intentará alcanzar a través del progreso que se logre en las características uno, seis, siete, nueve, diecisiete, veintidós, veinticinco, treinta, treinta-y-uno, treinta-y-cuatro y treinta-y-seis del cuadro uno. El grupo



## Facultad de Educación

licenciatura, intentará conseguirse con el adelanto de las características veintisiete y veintiocho presentadas en el cuadro uno. Finalmente, el grupo temático número cinco que es acerca de un proyecto de gestión administrativa que se enfoque en la mejora de las características cinco, ocho, nueve, diez, doce, trece, catorce, diecinueve, veintiuno, veinticuatro, veintiséis, treinta, treinta-y-uno, treinta-y-dos, treinta-y-cinco, treinta-y-siete, treinta-y-ocho, treinta-y-nueve y cuarenta. De acuerdo al comité encargado de la elaboración de la autoevaluación el avance que se logre en cada uno de los grupos temáticos y características solidificará el status de alta calidad y buen reconocimiento que el programa tiene en la universidad y la comunidad.

Para efectos del cumplimiento de los dos objetivos presentados al principio de este texto, es importante resaltar el proyecto de renovación curricular. Este proyecto de renovación curricular intentará lograrse a través de la reforma del proyecto pedagógico de la Escuela de Idiomas, el fortalecimiento de la pertinencia social, científica y académica del programa, integralidad, interdisciplinaria y flexibilidad del currículo, y la diversificación de los tipos de metodologías de investigación en el plan de estudios, que hasta el momento favorece sólo la investigación-acción.

La lectura y análisis de los aspectos enunciados previamente evidencian una omisión explícita del valor, papel y presencia relevantes de las teorías y prácticas de la pedagogía crítica y la literatura como alternativa pedagógica y didáctica en el plan de estudios de la licenciatura. Estas dos podrían utilizarse como posibles herramientas teóricas y prácticas a través de las cuales se pueda abordar en ambientes educativos temas sociales cotidianos como la discriminación racial, étnica, sexual, de género, la exclusión, la violencia, entre otras que ayuden a desarrollar una conciencia reflexiva en los individuos,



tal y como Duncan-Andrade y Morrell (2008) lo argumentan. Ambos autores consideran

## Facultad de Educación

que la estructuración y planeación de una práctica de la pedagogía crítica a través de la literatura permite que haya "... una aproximación a la educación que hunde sus raíces en las experiencias de las gentes marginadas, que se centra en una crítica de las opresiones estructural, económica y racial, así como en el diálogo (en contraposición a la transmisión unilateral de conocimiento) y que, por último, se estructura con el objetivo de conseguir que los individuos y los colectivos adquieran el poder necesario para convertirse en agentes del cambio social." (p.253)

Como se evidenció a lo largo de este capítulo, aunque el *Informe de Autoevaluación del Programa 1475: Licenciatura en Lenguas Extranjeras* dice que el programa necesita una reestructuración curricular que responda a los retos sociales y educativos actuales, tales como la discriminación, la violencia, la inequidad, la desigualdad, la intolerancia entre otros, aún no hay claridad acerca de las características que describirán la noción de pedagogía y más específicamente el de la pedagogía crítica en el programa y que guiará a los formadores de formadores en sus quehaceres educativos. Además, tampoco es claro el valor que se le otorgará a la literatura como alternativa pedagógica y didáctica en los procesos de aprendizaje y enseñanza de lenguas y en los procesos de desarrollo de pensamiento reflexivo comprometido con el análisis de múltiples situaciones políticas, económicas, educativas y sociales tales como "el capitalismo, el racionalismo científico, la burocracia, los valores burgueses, el colonialismo, el patriarcado, el cristianismo, el liberalismo y la corporatización" (Berry, 2008; p. 117) que comprometen y afectan la libertad de pensamiento, intelectual y hasta emocional de los individuos que habitamos este mundo.



El *Modelo Pedagógico de la Escuela de Idiomas de la Universidad de Antioquia* (MP) se divide en seis partes. Cada parte está dedicada a argumentar las posiciones filosóficas, teóricas, pedagógicas y didácticas que rigen los programas de la Escuela y cómo éstos promueven la formación de la personalidad de unos estudiantes que estén en capacidad de responder a las necesidades y demandas de su respectivo momento histórico y cultural. La **primera parte** describe los pasos que se siguieron para construir el documento y argumenta las razones por las cuales se eligió un modelo pedagógico integral. La **segunda parte** presenta la misión, visión y objetivos de la Escuela de Idiomas. La **tercera parte** habla de las consideraciones pedagógicas (corrientes pedagógicas) que han influenciado la educación colombiana y por ende el área de aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjeras en Colombia, además de la implicación actual que éstas tienen en la formación del estudiantado. La **cuarta parte** es acerca de las consideraciones sociológicas sobre las cuales se basa el programa para responder a las necesidades y demandas de la comunidad para la cual se ofrece el programa. La **quinta parte** cuenta sobre las teorías y modelos de aprendizaje que la dependencia favorece en sus prácticas educativas. Finalmente, la **sexta parte** describe las consideraciones didácticas que se desprenden de los modelos pedagógicos favorecidos por la Escuela y que son promovidas por la dependencia.

A continuación describiré con más detalle cada una de las partes mencionadas en el párrafo anterior.

La primera parte está dedicada a describir el proceso al cual se sometió la construcción de este documento oficial y a especificar el tipo de MP que direccionará los aspectos pedagógicos y didácticos de aprendizaje y enseñanza en la dependencia. En su



escritura participaron tres docentes de tiempo completo de la Escuela de Idiomas: una

## **Facultad de Educación**

perteneciente al departamento de pedagogía, una perteneciente al área de aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjeras y la otra perteneciente al área de traducción. Se llevó a cabo encuestas a docentes de tiempo completo y cátedra de los programas de pregrado, posgrado y de extensión interna y externa de la dependencia acerca de los componentes pedagógicos, filosóficos, teóricos, psicológicos (de aprendizaje) y didácticos que debería incluir el MP para que guiara las prácticas educativas de docentes y estudiantes. Con la información provista por las personas encuestadas, las encargadas de la redacción del MP concluyeron que éste debe promover un modelo pedagógico integrado articulado con las corrientes pedagógicas histórico-cultural y la pedagogía crítica porque con estos tres últimos aspectos los programas pueden responder a ideales de formación previamente establecidos por la misión y visión de la Universidad de Antioquia en los que la investigación, la producción científica y pertinencia social de los programas buscan graduar profesionales reflexivos y reflexivas comprometidos y comprometidas con la labor y el cambio social.

En el documento, las autoras citan a Moreno (2003, citada en el MP, 2008) y Zubiría (1994, citado en el MP, 2008) para sustentar que el propósito de todo MP es el de explicar para qué y por qué se enseña y aprende en la institución, hacia dónde va dirigida la formación de los estudiantes como miembros de la comunidad, y qué se propende con el acto de enseñar. Para responder a estas preguntas, el MP se desarrolla en torno a los siguientes aspectos: los pedagógicos, los sociológicos, los psicológicos y los didácticos. Con éstas características el MP intenta formar estudiantes integrales que progresen en todas las dimensiones que componen su personalidad (Díaz y Quiroz, 2001 en el MP, 2008).



## Facultad de Educación

se explicite el papel relevante que el modelo pedagógico integrado junto con las corrientes pedagógicas histórico-cultural y la pedagogía crítica tienen en la formación de estudiantes de la dependencia. Esto me permite inferir que al menos, en el papel, hay un compromiso con el impulso de la formación de individuos que serán conscientes de sus momentos históricos y su labor reflexiva sobre éstos para generar potenciales cambios a través de su profesión. Este aspecto es importante además porque al menos mencionar la teoría, se demuestra que hay un compromiso manifiesto con la lectura, análisis y posible transformación de la realidad. Sin embargo, las definiciones se quedan cortas al sólo mencionar las características más superficiales de ambas corrientes pedagógicas y no hay una explicación profunda acerca del posible impacto que ambas podrían llegar a tener a nivel individual y social.

La segunda parte presenta la misión, visión, objetivos generales y específicos y los principios del programa. La misión tiene que ver con la formación de profesionales en idiomas a nivel de pregrado y posgrado, la promoción de ideas prácticas profesionales, la continua autoevaluación y acreditación de los programas, la creación de grupos y proyectos de investigación, el desarrollo de programas que permitan la capacitación de su planta docente y la prestación de servicios a la comunidad. La visión de la Escuela se refiere a ser una dependencia de alta calidad, que propende por interrelacionar sus programas de pregrado, posgrado, extensión e investigación y formar integralmente a su comunidad estructurando la parte administrativa para lograr esto. Se impulsará la enseñanza y aprendizaje de valores y cualidades para garantizar la pertinencia social a la comunidad nacional e internacional. Los objetivos generales reflejan la misión de la Escuela en tanto los aspectos mencionados se convierten en propósitos con la adición de uno más que se



refiere a la creación de programas de extensión. Los objetivos específicos relacionados con

## **Facultad de Educación**

el programa de licenciatura mencionan la formación de educadores en el área de las lenguas extranjeras que se conviertan en “agentes de mejor calidad de vida” (p.3) y la creación y desarrollo de proyectos de investigación que se ciñan a la misión de la Universidad de Antioquia que propicien la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la comunidad. Los principios que rigen la Escuela hablan acerca de la excelencia, cumplimiento, calidad, e integralidad en sus procesos académicos y administrativos y de su planta docente y personal administrativo.

Con respecto a la lectura y análisis de la segunda parte del MP, opino que la ausencia de la mención de la formación en una labor reflexiva y transformadora de los futuros profesionales del programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras es evidente. Aunque uno de los objetivos específicos mencione la formación de docentes como agentes que propicien una mejor calidad de vida a través de su labor y luego se mencione la promoción de la investigación como herramienta central que mejora los procesos de enseñanza y aprendizaje, estas descripciones se quedan cortas y son insuficientes toda vez que no explicitan los campos en los cuáles éstos lo lograrán, es decir, si por mejor calidad de vida se refieren sólo al aprendizaje y enseñanza de lenguas como medio para acceder a oportunidades y por ende a mejores cosas y/o al impulso de algunas habilidades comprometidas con la obtención de una consciencia acerca de lo que significa tener calidad de vida como lo son la observación, lectura y análisis de la realidad social particular de cada individuo para intentar transformarla desde sus proyectos de vida. Creo que cuando se habla y/o escribe acerca de promover una labor social se adquiere inmediatamente un compromiso personal y comunitario, más aún en la escritura de un documento oficial y público como lo es el MP. El compromiso debería ser mencionado insistentemente para



académicos, administrativos, investigativos, pedagógicos y didácticos que se emprendan en la dependencia.

Si el objetivo es, como se menciona en el informe de autoevaluación de la licenciatura, lograr formar profesionales que desarrollen y utilicen su conocimiento intrapersonal construido por su entorno para transformarlo a partir de sus prácticas docentes, creo que es de vital importancia tomar en cuenta una idea que Dave Meslin (2010) desarrolla en su TEDTalk titulado “*The antidote to apathy*”. En su talk (o presentación) Meslin argumenta que las personas no son apáticas y simplemente no les importa los asuntos sociales por naturaleza, por el contrario, la influencia que diversos mecanismos mediáticos ejercen sobre éstas, promovidos por intereses económicos y políticos, hace que piensen que todo en el mundo está bien. Un ejemplo de esto es la comparación que hace entre la manera como las entidades gubernamentales y los grandes imperios económicos como Apple, Nike, Adidas, entre muchos otros hacen publicidad de sus productos. Por un lado, los asuntos de índole gubernamental o no son llamativos y atractivos o son raramente publicados en periódicos, revistas, vallas publicitarias o las páginas web en comparación con la relativa omnipresencia publicitaria de los emporios económicos en los medios de comunicación mencionados antes. Es por lo anterior que me atrevo a afirmar que la omisión de características importantes en la formación de docentes como la labor cultural y social que se espera de ellos, además del tipo de labor debería ser explícita en todo momento desde la misión hasta los principios que rigen la Escuela de Idiomas.

La tercera parte del MP describe las corrientes pedagógicas que han estado presentes en el sistema educativo colombiano y que han influenciado el campo de la



## Facultad de Educación

introducción las autoras explican que el MP es integral guiado por las corrientes

pedagógicas histórico-cultural y pedagogía crítica, el espacio, extensión y contenido

dedicados a esta última es reducido. Las corrientes pedagógicas explicadas a parte de las

dos mencionadas antes, son: la corriente pedagógica tradicional, la pedagogía de la escuela

nueva o experimental, la corriente pedagógica conductista, y las corrientes pedagógicas

cognitivistas. Cada corriente explica el ideal de formación diseñado por cada una.

Según las autoras del MP, la corriente de la pedagogía crítica y las corrientes pedagógicas con base en un enfoque histórico y cultural apenas están cogiendo auge y están siendo implementadas en nuestro contexto nacional. De igual forma, éstas hacen parte de las corrientes que guían el modelo integrado propuesto para el MP de la Escuela de Idiomas; sin embargo, noté que lo dicho acerca de la corriente de la pedagogía crítica se queda sólo en mencionar sus orígenes en la Escuela de Frankfurt al igual que su origen en la oposición al positivismo imperante de la época, además del ideal de formación propuesto por esta corriente que es el de la descripción y transformación del entorno a partir del “análisis crítico de las condiciones históricas valiéndose para ello del capital cultural construido extracurricularmente” (Modelo Pedagógico de la Escuela de Idiomas de la Universidad de Antioquia, 2008: 8). La corriente pedagógica con base en un enfoque histórico y cultural, por el contrario, describe ricamente lo que se quiere lograr en la formación de los estudiantes, siendo el desarrollo del conocimiento de sí mismos en su realidad socio-histórica la base para promover el desarrollo del concepto de autonomía propuesto por Benson (1997, en el Modelo Pedagógico de la Escuela de Idiomas de la Universidad de Antioquia, 2008) con el cuál se procura llegar a “enseñar a comprender” el mundo para lograr una concientización personal y social, una mirada dialéctica de la



Con respecto a esta tercera parte, creo que sería vital extenderse un poco más sobre la explicación de lo que implica la teoría y prácticas de la pedagogía crítica en el siglo veintiuno. También creo que sería importante mencionar algunos de los mecanismos descubiertos y utilizados por los profesores y profesoras críticos en este principio de milenio que intentan transformar la realidad de los individuos, ya no sólo desde el interior de las aulas sino también desde fuera de ellas. Así, Kincheloe (2008) expresa que los pedagogos y pedagogas críticos del siglo veintiuno deben darse cuenta que la pedagogía crítica no sólo debe apuntar a dudar, analizar y desmentir los hechos dados como naturales por el favorecimiento a ciertas prácticas investigativas de corte positivista, sino también a analizar los motivos que ciertos poderes sociopolíticos tienen para promoverlos.

La cuarta parte del MP se refiere a las consideraciones sociológicas tomadas en cuenta para lograr que los programas de pregrado y posgrado de la Escuela de Idiomas sean pertinentes a la comunidad. Esto se quiere lograr a partir de tres aspectos: la labor docente, la investigación y los programas de extensión. La labor docente apunta a que los programas de pregrado y posgrados estén estructurados de manera tal que sus egresados y egresadas estén en capacidad de contribuir al desarrollo y avance de la comunidad en temas sociales de convivencia, aceptación de la diferencia y respeto. Con la investigación se quiere obtener la capacidad de producción y publicación de conocimiento que ayude al avance científico y académico de la sociedad para ser capaz de responder a problemáticas sociales que aquejan la comunidad. Con los programas de extensión interna y externa ofrecidos a públicos internos y externos del país y el mundo se desea alcanzar una mayor cobertura y



La quinta parte del MP explica las consideraciones psicológicas acerca de las teorías y modelos de aprendizaje. Conscientes de que no hay una sola manera específica de aprender, las autoras favorecen las diferentes teorías clásicas sobre el aprendizaje propuestas por Brown (2000, en el Modelo Pedagógico de la Escuela de Idiomas de la Universidad de Antioquia, 2008) que pasan por el conductismo, las inteligencias múltiples, los estilos de aprendizaje y las teorías de aprendizaje con un enfoque histórico y cultural. Las autoras favorecen ésta última, porque toma en cuenta los conocimientos previos de los y las aprendices para que con base en esto, ellos y ellas construyan nuevo conocimiento. Además, las teorías de aprendizaje con un enfoque histórico y cultural benefician la interacción entre los individuos y el colectivo, resaltando el carácter social y comunitario del lenguaje y las culturas. La característica social del lenguaje y las culturas permite que el aprendizaje que se lleve a cabo sobre cualquier temática también se logre fuera del aula de clase.

En mi opinión, es relevante el hecho de que se le dé preponderancia a las historias que los y las estudiantes tienen para que con base en esto sigan construyendo su conocimiento, además del carácter interactivo favorecido en el MP. Esto de alguna manera contribuye a que los y las aprendices tomen conciencia sobre la fragilidad de sí mismos y la de los demás a través del intercambio de historias personales. Sin embargo, debo señalar que el MP debe explicitar, al menos a grosso modo, la labor social que la dependencia quiere promover desde la descripción de los modelos de aprendizaje no sólo de lenguas, sino también de la labor pedagógica. Ésta última ausente en esta cuarta parte, es decir, las



La sexta parte explica las consideraciones didácticas en las cuales se apoya la Escuela de Idiomas: basada en contenidos, interactiva, centrada en el estudiante, cooperativa y basada en procesos y tareas. Además detalla los aspectos que estructuran sus contenidos, así: la competencia comunicativa, las metodologías de enseñanza y la evaluación. Según las autoras, la competencia comunicativa promueve un aprendizaje holístico de las lenguas que permite que los y las aprendices se enfoquen en el contenido mas no en la forma como medio más efectivo para la adquisición de éstas. A través de la competencia comunicativa los y las estudiantes también pueden adquirir la competencia pragmática, sociolingüística y el conocimiento textual y gramatical de los discursos. Con respecto a las metodologías de enseñanza, la Escuela de Idiomas no prefiere una en particular, por lo tanto sus metodologías se agrupan dentro de la condición posmétodo desarrollada por Kumaravadivelu, es decir, metodologías de corte ecléctico (1994, en el Modelo Pedagógico de la Escuela de Idiomas de la Universidad de Antioquia, 2008). Las metodologías utilizadas promueven la interacción de estudiantes y profesores para acentuar el rol activo de los primeros. Asimismo, la dependencia muestra un interés por el desarrollo de la pedagogía informacional en su comunidad académica. El uso de tecnologías informacionales y de comunicación permite que los y las estudiantes accedan a información diversa proveniente de diferentes lugares del mundo. Con la apropiación de ésta, se apunta a que los y las estudiantes desarrollen una mentalidad analítica sobre el tipo de información que encuentran en la web, ya que muchas veces la información proviene de fuentes dudosas. La promoción de las estrategias de aprendizaje son otro componente clave en las metodologías utilizadas en la dependencia, con la apropiación de éstas los y las estudiantes



pueden volverse autónomos en el aprendizaje de lenguas. Finalmente, la evaluación

## Facultad de Educación

promovida en la Escuela de Idiomas es de carácter cualitativo. Éste tipo de evaluación,

busca enfocarse en hacer un seguimiento del trabajo de los y las estudiantes en clase. Esto para lograr que los y las estudiantes se enfoquen en los aspectos lingüísticos a mejorar y no en las cosas que no saben. La evaluación cualitativa permite que se parta de los y las aprendices, facilita la interacción, trabaja la reflexión, le da un valor a la construcción del conocimiento a partir del error y dimensiona la consecuencia social del aprendizaje de lenguas.

Con la lectura del MP, observé que hay un enfoque acentuado en el aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjeras. Esto lo puedo notar aún en la tercera parte dedicada a las corrientes pedagógicas que favorece la Escuela de Idiomas, ya que éstas son descritas como el marco teórico que los formadores y las formadoras de futuros docentes utilizan para trabajar con ellos mas no como el marco sobre el cual los estudiantes basan su quehacer docente. Siento que a veces se pierde de vista el tipo de profesionales que busca graduar, docentes de lenguas extranjeras que según en el informe de autoevaluación del Programa 1475: Licenciatura en Lenguas Extranjeras, misión, visión, y objetivos específicos de la dependencia serán docentes comprometidos con la transformación social.

Si bien la primera parte especifica que un MP explica para qué y por qué se enseña y aprende en la institución, hacia dónde va dirigida la formación de los estudiantes como miembros de la comunidad, y qué se propende con el acto de enseñar, creo que sería sensato incluir una parte que hable acerca de las maneras cómo en la dependencia se promueve el compromiso y solidaridad social de sus estudiantes en su práctica docente, desde la teoría y prácticas pedagógicas con la mención de algunas alternativas pedagógicas y didácticas útiles para lograr tal propósito. Creo igualmente que no es apropiado afirmar



estudiantes si esto no se articula con la mención del rol y valor que herramientas didácticas como la literatura, la pintura, el teatro, el juego, entre otras tienen no sólo en el aprendizaje de lenguas sino también en el desarrollo de una conciencia reflexiva comprometida con la transformación de la realidad.

A modo de conclusión sobre la lectura y análisis del *Informe de Autoevaluación del Programa 1475: Licenciatura en Lenguas Extranjeras* y el *Modelo Pedagógico de la Escuela de Idiomas de la Universidad de Antioquia*, debo decir que para que la Licenciatura en Lenguas Extranjeras pueda responder de manera más efectiva a las demandas sociales debe explicitar de mayor manera en sus documentos oficiales el rol que la pedagogía crítica tiene en la formación de docentes de lenguas extranjeras y las maneras en las que el programa promueve la aplicación de ésta en el aula de clase con los docentes en formación. Esto lo digo porque a lo largo de mi pregrado siempre observé que los profesores de cursos sobre pedagogía crítica hablaban mucho de pensamiento crítico y de cómo los docentes deberíamos desarrollarlo y promoverlo en nuestros futuros estudiantes. Asimismo, observé que su método para nosotros despertar el pensamiento crítico era a través de observaciones de clase y la implementación de metodologías y materiales acordes con las necesidades, situaciones o problemas que surgían de la observación misma. Esto nunca me satisfizo porque nunca tuve un acompañamiento teórico y práctico por parte de los asesores o profesores de curso, ya que ni siquiera ellos mismos mostraban tener una claridad certera, contextualizada y convincente sobre las maneras o herramientas didácticas de abordar las situaciones de violencia, intolerancia, irrespeto por parte de los estudiantes hacia, ya fuera otros estudiantes, profesores, espacios físicos o recursos de las instituciones.



Me parece que la promoción del pensamiento crítico se quedaba sólo en la lectura de

## Facultad de Educación

documentos de autores como Paulo Freire, que si bien argumentaban la práctica de una docencia que se preocupara por el contexto particular de los aprendices, nunca se vio esto reflejado en el desarrollo o promoción o enseñanza de herramientas o recursos concretos a través de los cuáles esto se pueda hacer. En la Licenciatura sí hay cursos que promueven el pensamiento crítico, esto se ve en los cursos electivos como Lenguaje, Cultura y Diversidad y Critical Language Pedagogy; sin embargo, no hay cursos que nos muestren cómo en nuestras prácticas podríamos despertarlo, promoverlo y desarrollarlo con nuestros estudiantes.

Autores como Kincheloe, Weiner, Berry, Martin, Steinberg, entre otros, quienes contribuyeron a la escritura del libro *Pedagogía Crítica: De qué hablamos, dónde estamos* (2008) reclaman lo mismo que yo reclamo en el párrafo anterior, pero no sólo eso, ellos muestran con prácticas reales cómo se puede llegar a propiciar los momentos en la práctica educativa para lograr despertar en los estudiantes una conciencia social que apunte a transformar ideas, creencias, concepciones que atentan contra la felicidad y bienestar de quienes habitamos este mundo. Esto lo logran hacer a través del uso de herramientas pedagógicas y didácticas como lo son la literatura, las películas y el juego. Todos ellos instrumentos y actividades cotidianas y comunes a la mayoría de personas, que según estos autores, han probado ser mecanismos invisibles para la perpetuación de comportamientos y opiniones que causan desigualdad y sufrimiento.

Con lo anterior en mente, es mi deseo el contribuir a mi labor social como agente de conocimiento y cultura con la construcción de un programa de curso, para la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Escuela de Idiomas de la Universidad de Antioquia, que aporte en el uso de la literatura como instrumento didáctico con base en la pedagogía crítica



**Facultad de Educación**  
conciban como una alternativa útil para abordar y remediar problemas sociales como la discriminación, la violencia, la indiferencia social, entre otros.

## **Sobre los cursos de la *Licenciatura en Lenguas Extranjeras (1475)* relacionados con literatura, pedagogía crítica y cultura...**

Los dos apartados anteriores presentaron una descripción y un análisis tanto de la *Autoevaluación* de la licenciatura llevados a cabo en el 2015, los cuales muestran el impacto que el programa ha tenido hasta el momento a nivel institucional, en sus estudiantes, profesores y egresados, y a nivel metropolitano; como del *Modelo Pedagógico de la Escuela de Idiomas de la Universidad de Antioquia*, el cual describe las prácticas pedagógicas, metodológicas y de evaluación que a nivel institucional se promueven y aceptan entre sus docentes, destacándose el carácter ecléctico de los últimos y las últimas. Este apartado presentará una descripción de los objetivos generales y específicos, la metodología y los contenidos propuestos en los cursos que se encuentran en el plan de estudios de la licenciatura, tanto los fijos como los electivos, relacionados con literatura, pedagogía crítica y cultura, para luego hacer un análisis desde lo pedagógico, los contenidos, lo curricular y metodológico de los mismos. Para lograr esto, la descripción y análisis se dividirá en tres: los cursos fijos en el plan de estudios de la licenciatura en lenguas extranjeras (ver Tabla 3), los cursos electivos (ver Tabla 4) y la bibliografía propuesta en cada uno de los cursos (ver Tabla 5).



## **Extranjeras relacionados con literatura, pedagogía crítica y cultura ...**

El plan de estudios de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras (1475) ofrece seis cursos relacionados con literatura en el plan de estudios, dos de ellos son electivos. Estos cursos son *Introducción a la literatura L3 (francés)*, *Introducción a la literatura L2 (inglés)*, *Literatura L3 (francés)*, *Literatura L2 (inglés)*, *Interpretación literaria I. Cuentos*, *Interpretación Literaria II. Drama*. Los dos primeros cursos se ofrecen a partir del cuarto semestre tanto en inglés como en francés. La lengua en la que se lleve a cabo este curso depende de la disponibilidad de profesores de ambas lenguas, es decir, puede ofrecerse el curso en inglés y francés o en una de las dos lenguas. Los estudiantes deciden la lengua en que desean matricular el curso. Los dos cursos siguientes se ofrecen a partir del quinto semestre o una vez se haya cursado el curso de *Introducción a la Literatura* y los dos últimos cursos se ofrecen como electivos. Además, la licenciatura ofrece un curso relacionado con pedagogía crítica llamado *Critical Language Pedagogy* y otro relacionado con cultura llamado *Lenguaje, Cultura y Diversidad*. Ambos cursos se ofrecen como electivos.

Como se puede observar en la *Tabla 3*, *Tabla 4* y *Tabla 5*, por un lado, los objetivos generales de los cursos relacionados con literatura apuntan a familiarizar a los y las estudiantes con obras literarias con fama histórica y mundial, a relacionarlos y relacionarlas con el lenguaje literario y facilitarles las herramientas necesarias para que desarrollen una capacidad de análisis literario. Por otro lado, los objetivos específicos proponen desarrollar en los y las estudiantes habilidades de analizar textos desde diferentes teorías literarias, de potenciar su facultad de análisis crítico de las obras literarias, de comparar percepciones



mejorar su desempeño al momento de leer, hablar y/o escribir en las lenguas extranjeras.

Asimismo, se puede advertir que la metodología propuesta para el desarrollo de los cursos gira en torno a: **a)** discusiones acerca de las obras literarias que se lean en los cursos, esto con los objetivos de que el o la docente a cargo chequee la asimilación por parte de los y las estudiantes de las diferentes técnicas de análisis de textos literarios y también de que los estudiantes practiquen la producción oral en las lenguas de instrucción; **b)** la investigación de los contextos socio-históricos que pudieron haber influido en la creación de las obras literarias; **c)** identificación, comparación y análisis de los temas descritos en las obras y **d)** la realización de informes escritos acerca de los textos leídos en el curso como medio para practicar y perfeccionar la escritura en las lenguas extranjeras. Por último, cabe advertir el tipo de autores y textos literarios a leer en estos cursos: en su mayoría blancos, de origen europeo o norte-americano, heterosexuales, y de clase media.

Algo que me llamó sobremanera la atención en la lectura y análisis de los objetivos generales y específicos y la metodología propuesta para estos cursos relacionados con literatura en el plan de estudios de la licenciatura es que ninguno de ellos muestra conexión explícita alguna con el carácter pedagógico la literatura. Más bien la conexión que logro evidenciar es de tipo cognitivo. Me atrevo a decir conexión *explícita*, porque implícitamente los objetivos y la metodología propuestos para los cursos descritos anteriormente generan la sensación de que el rol que la literatura tiene en este programa de formación de docentes en lenguas extranjeras es la de modelar estilos de escritura que se encuentran en las obras que se lean y que los futuros docentes deben adoptar para demostrar un alto nivel de apropiación lingüística de la lengua extranjera, además de presentar los cursos como una oportunidad para practicar las lenguas extranjeras desde la



## Facultad de Educación

lenguas en este programa es de tipo racional y técnico, donde los objetivos que se plantean tienen que ver con comparar textos, sus estilos literarios y contextos socio-históricos de creación y los de practicar las lenguas en que se desarrollan los cursos, pero, ¿dónde queda el aspecto pedagógico de la literatura? ¿Dónde está la conexión entre el análisis de las obras y el uso por parte de los y las docentes en formación en su quehacer docente? ¿Dónde queda el compromiso con la justicia social y política que desde la licenciatura se promueve en la formación de sus docentes? ¿Qué tipo de ideología promueve y apoya con la manera en que estos cursos están planeados? ¿Qué visibilizan? Y aún más interesante ¿qué tipo de pedagogía cultural y de representación invisibilizan con unos objetivos y metodologías propuestas de tal manera?

Además, las obras a leer y analizar en los cursos su mayoría fueron escritos por autores y autoras que tienen varias características en común: origen, sexualidad, clase y raza. En su mayoría los autores y autoras son blancos, de origen europeo o norteamericano, heterosexuales, y de clase media. Las preguntas que surgen con respecto a lo anterior son: ¿Qué tipo de historias narran estas obras? Es decir, ¿quién las cuenta y desde qué posición socio-económica y geográfica se ubica el autor para contar las historias? Además, con su inclusión en el currículo, ¿qué tipo de experiencias se están visibilizando y cuáles se están invisibilizando? ¿Qué visiones del mundo se están imponiendo sutilmente a quienes leen tales obras y cuál es la intención detrás de esto?

1 8 0 3

Con respecto a la educación y la formación de docentes y/o trabajadores y trabajadoras de la cultura, me parece de suma importancia rescatar lo que Giroux (2001, 2005) piensa, ya que como el autor argumenta, no podemos negar u obviar el lazo estrecho



que la educación, como instrumento de la hegemonía, es decir, la clases dominantes, tiene

**Facultad de Educación**  
con el poder para implantar su ideología y verdades únicas y así establecer su control sobre

las realidades. Giroux plantea:

“Negarse a tratar la pedagogía como una práctica moral y política hace más que socavar la oportunidad para los educadores de explorar sus posibilidades transformativas; también significa que ellos a menudo no tengan ningún lenguaje para reconocer los abusos ejercidos con frecuencia bajo la rúbrica de la enseñanza.” (2005:128)

Tomando como referencia lo que Giroux esboza en la cita anterior, debo apuntar que si desde los cursos para la formación de docentes, los comités de currículo y los docentes encargados de diseñarlos e implementarlos no estructuran los objetivos, metodologías y contenidos de manera tal que los y las docentes en formación no sólo aprendan a leer el mundo y cómo en él el poder está omnipresente y actúa sino también cómo desde su labor pueden elaborar estrategias para afrontar las narrativas dominantes: la de desarrollo, justicia, felicidad, tristeza, pobreza, injusticia, entre otras, los y las docentes en formación se verán apabullados y abrumados ante la labor que les espera una vez se enfrenten al mundo cotidiano en el cual tal vez las personas en su mayoría, y si se desempeñan en el sector público, se ven despojadas de esperanza y visión para afrontar y resolver los problemas que les aquejan. Tanto las directivas encargadas de diseñar los planes de estudio como los/as docentes encargados/as de guiar los cursos de formación son quienes deben conocer las circunstancias en las cuáles los/as futuros/as profesores/es de lenguas extranjeras posiblemente laborarán para ayudarles, desde los contenidos y actividades trabajados en dichos cursos, a comprender mejor el entorno histórico de las personas con las cuales trabajarán y así aprovechar su conocimiento pedagógico y didáctico para



contextos inmediatos. Con respecto a lo anterior, Giroux (1996, 1997, 2003, 2005) y Steinberg (2014) plantean el carácter político de la educación. En sus respectivos trabajos, los autores abogan por una educación más política y al mismo tiempo más crítica y biográfica que apele a las experiencias y emociones de las personas para que desde sus narrativas autobiográficas ellas elaboren su versión de la verdad, de los eventos, de la realidad. Una vez estas narrativas autobiográficas se materialicen en algún producto tangible se estará enseñando a aquellas personas que todos y todas pueden tener acceso al poder para construir verdades y que depende de ellos y ellas la transformación o no de su mundo.

Es entonces aquí donde me parece relevante mencionar algunos posibles objetivos, metodologías y contenidos que se podrían considerar al momento de diseñar un curso de literatura y sus diversas formas de expresión (películas, cortometrajes, series). Para hacer esto, no se debe olvidar que una propuesta curricular responde a intereses ideológicos particulares (Giroux, 1997). Por esta razón, debo aclarar que en mi caso y como mi interés reside en promover y lograr una justicia social en la que todos y todas (animales, plantas, niños, niñas, adolescentes, jóvenes, adultos, adultas, mujeres, hombres entre otros) seamos respetados y respetadas para aprender a vivir en comunidad, donde las relaciones sean horizontales, tomaré elementos de la pedagogía crítica en la que una pedagogía cultural y de representación sea visibilizada y aplicada para hacer de la educación un campo político de transformación, de cambio, de equidad. Además de intentar iniciar un movimiento que abogue porque la formación de docentes tenga un vínculo



sean las que direccionen las metodologías y contenidos de un curso (Giroux, 1996).

Para esto, como se mencionó previamente, considero que la literatura y sus diversas formas de expresión pueden adaptarse, moldearse, y planearse como las herramientas que sirvan a los y las docentes en formación en su futura labor cultural. Pero, antes de proponer algunos lineamientos para tener en cuenta al momento de la planeación de un curso de literatura en una licenciatura, considero apropiado revisar cuál es el significado de las palabras *pedagogía* y *pedagogía cultural* y *de representación* en este trabajo. Para ello citaré a Giroux (1996, 1997) y su idea de pedagogía y de pedagogía de representación y a Steinberg (2014) y su opinión de lo que significa la pedagogía cultural.

Por un lado, Giroux define la pedagogía así...

“...la pedagogía comporta el interés por los materiales y por la instrucción de una manera integradora, tratando de descubrir su punto focal y su objetivo. La pregunta que deben hacerse colectivamente los educadores podrían enunciarse: ¿qué se ha de hacer? (183)

Por otro lado, Steinberg sostiene que la pedagogía cultural...

“...refers to the idea that education takes place in a variety of social sites including but not limited to schooling. Pedagogical sites are those places where power is organized and deployed including music, social networking, TV; movies, newspapers, magazines, toys, advertisements, video games, comics, sports, etc.” (44-45)

De manera similar Giroux (2003) plantea que una pedagogía de la representación se refiere al análisis y comprensión de las formas en que la realidad está siendo presentada a los consumidores y las consumidoras de productos culturales como libros, películas, series de televisión, etc., y cómo ellos y ellas están siendo educados y educadas para actuar y pensar de una manera particular acerca de los roles



Con los conceptos de pedagogía, pedagogía cultural y de representación claros, también debo aclarar que los objetivos, metodologías y contenidos presentados en este trabajo responden a la idea racional de un currículo crítico, que Giroux describe de la siguiente forma...

“... un nuevo tipo de racionalidad curricular deberá subordinar los intereses técnicos a consideraciones éticas. Las cuestiones relativas a los medios deben estar subordinadas a cuestiones que aborden las consecuencias éticas de nuestros afanes.” (1997:61)

Así, las literaturas que se aborden en un curso de literatura para docentes en formación deberán: primero, visibilizar historias, experiencias, sensaciones, emociones, y percepciones invisibilizadas por la hegemonía cultural; segundo, ayudar a los estudiantes a conectar las historias que se lean con sus propias historias y experiencias autobiográficas. A partir de esta conexión se abordará el análisis de las mismas: de las experiencias, historias, opiniones, visiones del mundo, lugar en la cultura, roles, motivaciones para luchar por cambios en la estructura social, económica y política y cómo los protagonistas de las historias llegaron a construir su versión de la verdad y por ende de la realidad. Una vez las conexiones que se logren hacer entre la obra y las experiencias de los lectores estén claras, los lectores serán invitados a construir su versión de sus realidades de acuerdo a sus sensaciones, sentimientos y emociones; tercero, proveer las herramientas y estrategias de análisis de obras literarias y/o películas, series o cortometrajes que dé a los y las docentes en formación ideas de no sólo cómo analizar y conectar las obras con las historias de sus lectores, sino también desarrollar estrategias que los lleve a esto; cuarto, familiarizar



# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

a los docentes en formación con obras literarias, películas, series o cortometrajes,

## Facultad de Educación

entre otros que sirvan como herramienta metodológica enmarcada en la pedagogía crítica para que sus futuros estudiantes observen las relaciones de poder que se presentan alrededor de otros (as) y de ellos (as) mismos (as); y quinto, promover la creación y presentación de material práctico para el uso en clases que responda a la invitación que la pedagogía crítica hace a través del uso de productos culturales como la literatura y el cine para “construir contra-narrativas” (Giroux, 1996:114) que forjen modos nuevos de conducta social.

Por un lado, los autores propuestos para llevar a cabo tal empresa son: Aaron Blabey, Albert Camus, Anthony Browne, Audre Lorde, Binyavanga Wainaina, Chimamanda Ngozi Adichie, Chinua Achebe, David Levithan, Didier Erignon, James Baldwin, Hazel Robinson Abrahams, Kathryn Cave, Kelly Weil, Mariana Chiesa Santos, Nancy Carlson, Richard Wright, Sandra Cisneros, Todd Parr, Toni Morrison, Trudy Ludwig.<sup>6</sup>

Por otro lado, los directores de cine a estudiar son: Ang Lee: *Brokeback Mountain* (2005), Xavier Dolan: *J'ai tué ma mère* (2009), *Mommy* (2014); Christopher Nolan: *The Dark Knight* (2008), Roger Allers y Rob Minkoff. *The Lion King* (1994), Tony Kaye: *Detachment* (2012), y Spike Jonze: *Her* (2013), y las series de televisión a analizar son: *Friends* (1994-2004), *Skins* (2007-2013) y *Power* (2014).<sup>7</sup>

---

<sup>6</sup> Hazel Robinson Abrahams es una escritora colombiana, oriunda de la isla de San Andrés y Sandra Cisneros tiene raíces mexicanas. Ambas escriben en inglés. La selección de estos/as autores/as obedece a los textos que pueden encontrarse en la lengua que los futuros docentes enseñarán. Su selección es tentativa y está sujeta a eventuales modificaciones ya que cada vez más hay autores/as de origen hispano que publican en inglés y/o francés.

<sup>7</sup> Las películas y series propuestas son tentativas y están sujetas a modificaciones debido a la continua producción, contenido e impacto de las mismas.



## Facultad de Educación

los cursos electivos *Critical Language Pedagogy* y *Lenguaje, Cultura y Diversidad* se quedan en la mera adquisición y apropiación, análisis y entendimiento, por parte de los y las docentes en formación, de conceptos, nociones y contenidos propuestos en los cursos. Aunque ambos cursos proponen la creación de materiales para las clases que los y las futuros y futuras docentes de lenguas imparten o podrían impartir, en ningún apartado se explicita alguna herramienta en particular que motive, invite o incite a los y las estudiantes a utilizar para desarrollar estos instrumentos didácticos. En mi opinión y experiencia como estudiante de la licenciatura y docente titulado, esta omisión se presta para que haya incertidumbre al momento de proceder a crear los materiales, porque más que formar en lo pedagógico, estos cursos buscan capacitar a los y las estudiantes en lo teórico, ya que como lo proponen los objetivos generales de ambos cursos, el propósito primordial es adquirir las nociones teóricas que sustentan la importancia de ambos campos en la profesión docente. De aquí que me surjan estas preguntas: ¿cómo apropiarse eficazmente diferentes visiones culturales desde lo teórico y no desde lo vivencial, lo autobiográfico? ¿Cómo lograr crear materiales didácticos eficaces en los que la diversidad cultural y la pedagogía crítica se evidencien sin lograr proveer contextos, es decir, situaciones sobre las cuales actuar? ¿Cómo lograr desarrollar prácticas pedagógicas críticas sin contextos explícitos? Además, desde los contenidos bibliográficos propuestos para estos cursos, se puede evidenciar que éstos están direccionados mayormente a la apropiación teórica, más no teórico-práctica o práctica de los conceptos acerca de cultura y pedagogía crítica en el aula de clase. Los programas de estos cursos no evidencian explícitamente herramientas pedagógicas que los y las docentes en formación puedan utilizar en sus clases para vivenciar la pedagogía crítica o promover la diversidad cultural.



# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Por lo anterior, opino que los cursos que se incluyan en un plan de estudios de un

## Facultad de Educación

programa académico que forme docentes deben explicitar muy claramente los propósitos pedagógicos y los medios por los cuales la pedagogía se llevará a cabo. Por eso creo que los cursos de literatura ofrecidos en la *Licenciatura en Lenguas Extranjeras (1475)* son la excusa perfecta para abordar, contextualizar y adquirir las bases para llevar a cabo clases y desarrollar herramientas didácticas, enmarcadas en la pedagogía crítica y pedagogía cultural y de representación, que promuevan una nueva visión de lo que una comunidad democrática significa. Giroux (2005) lo concibe así...

“...la pedagogía crítica debe referirse al desafío de proporcionar a los estudiantes las habilidades que necesitan para cultivar la capacidad de juicio crítico, conectar reflexivamente la política a la responsabilidad social, y expandir su propio sentido de instancia para refrenar los excesos del poder dominante, revitalizar un sentido del compromiso público, y expandir las relaciones democráticas. Animada por un espíritu de crítica y posibilidad, la pedagogía crítica en su mejor expresión intenta motivar a los estudiantes a reflexionar, resistir, y cultivar un rango de capacidades, que les permitan ir más allá del mundo que ya conocen, sin insistir en un conjunto fijo de significados.” (p. 143)

# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



Curso	Objetivo general	Objetivos específicos	Metodología
<b><i>Introducción a la literatura L3 (francés)</i></b>	Explorar las riquezas del lenguaje literario y reflexionar sobre la vida humana y sus aspectos universales.	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Analizar críticamente cómo los diferentes autores perciben la realidad y como la recrean a través del lenguaje.</li><li>2. Explorar las diferentes teorías literarias para mayor comprensión y apreciación del texto literario.</li><li>3. Mejorar los métodos de la lectura y fomentar la escritura crítico-creativa.</li><li>4. Estimular la lectura y el análisis literario.</li><li>5. Expresarse con precisión, es decir, con gramática y pronunciación correctas.</li></ol>	<p>Cada clase será un espacio para la lectura, la apreciación, el análisis y la interpretación de los textos literarios. La lectura extensiva y la investigación de los contextos socio-históricos de diferentes autores y obras literarias será de vital importancia.</p> <p>Se harán los debates y las discusiones guiadas sobre la función y el impacto de la literatura en la vida humana y su temática universal y contemporánea.</p> <p>Habrá presentaciones por parte del profesor y de los estudiantes, así como talleres literarios. Los estudiantes identificarán las corrientes crítico-literarias y aplicarán los elementos del análisis literario para mayor comprensión de los textos.</p> <p>La parte importante del curso serán los trabajos escritos de los estudiantes, como informes, ensayos, cuentos y poesía.</p> <p>Se fomentará la motivación intrínseca y la autonomía de los estudiantes creando espacios para el aprendizaje más consciente y creativo.</p> <p>Fuera de clases habrá sesiones tutoriales guiadas por el profesor y los mejores estudiantes para reforzar el proceso de enseñanza-aprendizaje.</p>



<p><b>Introducción a la literatura L2 (inglés)</b></p>	<p>Explorar las riquezas del lenguaje literario y reflexionar sobre la vida humana y sus aspectos universales.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Analizar críticamente cómo los diferentes autores perciben la realidad y como la recrean a través del lenguaje.</li> <li>2. Explorar las diferentes teorías literarias para mayor comprensión y apreciación del texto literario.</li> <li>3. Mejorar los métodos de la lectura y fomentar la escritura crítico-creativa.</li> <li>4. Estimular la lectura y el análisis literario.</li> <li>5. Expresarse con precisión, es decir, con gramática y pronunciación correctas.</li> </ol>	<p>Cada clase será un espacio para la lectura, la apreciación, el análisis y la interpretación de los textos literarios. La lectura extensiva y la investigación de los contextos socio-históricos de diferentes autores y obras literarias serán de vital importancia.</p> <p>Se harán los debates y las discusiones guiadas sobre la función y el impacto de la literatura en la vida humana y su temática universal y contemporánea.</p> <p>Habrán presentaciones por parte del profesor y de los estudiantes, así como talleres literarios. Los estudiantes identificarán las corrientes crítico-literarias y aplicarán los elementos del análisis literario para mayor comprensión de los textos.</p> <p>La parte importante del curso serán los trabajos escritos de los estudiantes, como informes, ensayos, cuentos y poesía.</p> <p>Se fomentará la motivación intrínseca y la autonomía de los estudiantes creando espacios para el aprendizaje más consciente y creativo.</p> <p>Fuera de clases habrá sesiones tutoriales guiadas por el profesor y los mejores estudiantes para reforzar el proceso de enseñanza-aprendizaje.</p>
<p><b>Literatura L3 (francés)</b></p>	<p>Motivar a los estudiantes a leer la</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Reflexionar sobre la novela, el libro como objeto de consumo y su relación con el público lector.</li> </ol>	<p>Se realizarán lecturas precedidas o seguidas de exposiciones por parte del profesor y de los estudiantes y se realizarán talleres de escritura.</p>



	<p>literatura escrita en lengua francesa en la lengua original, presentando técnicas de análisis literario y explorando las herramientas de investigación pertinentes para construir su propio método de lectura literaria.</p>	<p>2. Analizar el lenguaje que describen y los diferentes sentimientos que expresan los escritores del siglo XIX en comparación con los de principios del XX y los de la época contemporánea.</p> <p>3. Comparar elementos descritos en diferentes obras como la fe, el progreso, el pesimismo, la muerte y percibir los cambios que ellos generan en el pensamiento humano.</p> <p>4. Establecer, a través de la lectura de obras literarias, relaciones sobre diversos aspectos que revolucionaron el siglo XIX con respecto del XX.</p> <p>5. Avanzar en el manejo oral y escrito de la lengua francesa.</p>	<p>El profesor dará retroalimentación a los estudiantes tanto en su desempeño lingüístico – oral y escrito – como en el manejo de los contenidos del curso. Los estudiantes también participarán en la retroalimentación y en la evaluación de las presentaciones orales.</p>
<p><b>Literatura L2 (inglés)</b></p>	<p>Familiarizar a los estudiantes con</p>	<p>1. Motivar el pensamiento crítico</p>	<p>Los estudiantes leen los textos literarios antes de llegar a la clase para que la discusión sea fluida.</p>



	<p>escritores representativos de la literatura en lengua inglesa.</p>	<p>2. Facilitar la interpretación de textos escritos desde diferentes posiciones teóricas.</p> <p>3. Enriquecer el conocimiento de aspectos culturales de países de habla inglesa.</p> <p>4. Mejorar las habilidades orales, escritas, auditivas, de comprensión de lectura.</p> <p>5. Expresarse con precisión, es decir, con gramática y pronunciación correctas.</p> <p>6. Demostrar avances en su manejo de la lengua tanto oral como escrita.</p>	<p>El profesor orienta con base en preguntas la discusión de los textos alrededor de las temáticas principales y secundarias.</p> <p>Los estudiantes investigan sobre los contextos históricos de las obras.</p> <p>Talleres prácticos en grupos pequeños de análisis literario, de los cuales saldrán reportes informales.</p> <p>Habrà mucha escritura individual en esta clase.</p> <p>a. Un ensayo aplicando analizando cada texto literario.</p> <p>b. Reporte de talleres en grupo.</p> <p>Se promueve la re-escritura para mejorar este medio de expresión.</p> <p>Cada estudiante leerà, ademàs, una novela completa de su elecci3n y entregará reportes peri3dicos de lectura.</p> <p>El profesor retroalimentará al estudiante en su manejo de la lengua, les exigirá hablar y escribir con propiedad y evaluará este aspecto.</p>
--	---	--	--

Tabla 3. Lista de cursos que hacen parte del plan de estudios de la *Licenciatura en Lenguas Extranjeras* de la Escuela de Idiomas de la Universidad de Antioquia (1475)

<b>Curso</b>	<b>Objetivo general</b>	<b>Objetivos específicos</b>	<b>Metodología</b>
<b><i>Interpretación literaria I. Cuentos</i></b>	Al terminar la electiva, los	1. Reconocer temas, ideas, imágenes, y diferentes niveles de significado en un texto literario.	A cada cuento se le dedicarán dos semanas. En la primera semana de cada cuento, semanas 1, 3, 5 etc. se realizarán actividades de prelectura y comprensión, y en la segunda, actividades de producción



	<p>estudiantes de licenciatura tendrán las herramientas necesarias para la comprensión e interpretación de cuentos literarios</p>	<ol style="list-style-type: none"><li>2. Hacer un resumen del cuento (lo que el cuento dice).</li><li>3. Desarrollar una interpretación del cuento (lo que el cuento hace).</li><li>4. Producir una respuesta literaria en la que se explica la relación entre la interpretación (lo que el cuento hace) y la forma del relato (cómo el cuento logra sus efectos).</li></ol>	<p>que culminarán en respuestas literarias. De esta manera, durante la primera semana las sesiones de clase girarán en torno a las actividades de prelectura y comprensión. Los estudiantes leerán información biográfica del autor, reseñas históricas, y el cuento asignado antes de la sesión de clase (prelectura). A continuación, los estudiantes, individualmente o en grupos, identificarán las partes del cuento, los personajes, el narrador, el contexto, los temas, etc. y responderán a preguntas de comprensión (actividades de comprensión).</p> <p>En esta etapa, desarrollada en la clase y fuera de ella, se aspira llegar a un nivel de comprensión común en el que todos los estudiantes entiendan lo que sucede en el cuento y los efectos que el autor pretende causar con el mismo. Estos pasos requerirán más tiempo al inicio del curso y, paulatinamente, se volverán parte integral de las actividades que los estudiantes desarrollarán por sí mismos. Para posibilitar este desarrollo, el nivel de dificultad del lenguaje de los cuentos escogidos incrementa a lo largo del semestre, con el primero siendo el más sencillo y el último, el más complejo.</p> <p>Durante la segunda semana se trabajarán las actividades de producción. Con base en las actividades previas, los estudiantes,</p>
--	---	--	---



			mediante una discusión grupal dirigida por el docente, explorarán y propondrán sus propias interpretaciones las cuales se resumirán en el tablero. Con base en ellas, los estudiantes producirán respuestas literarias en las cuales explicarán cómo el cuento logra producir el efecto o el significado que ellos han identificado. La producción de estas respuestas, que deben ser de uno o dos párrafos, será el enfoque principal de la segunda semana y tendrá la mayor ponderación en la evaluación. El producto debe ser relevante, tener unidad, ser coherente, y libre de todo error gramático y sintáctico.
<b><i>Interpretación Literaria II. Drama</i></b>	Al terminar la electiva, los estudiantes de licenciatura tendrán las herramientas necesarias para la comprensión e interpretación de obras dramáticas	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Reconocer temas, ideas, imágenes, y diferentes niveles de significado en una obra dramática.</li><li>2. Hacer un resumen de la trama de la obra.</li><li>3. Identificar algunos de los aspectos formales de cada obra.</li><li>4. Producir un escrito de tipo análisis que explique la relación entre los temas de la obra y sus aspectos formales.</li></ol>	A cada obra dramática se le dedicarán cuatro semanas. Durante las primeras dos se realizarán actividades de pre-lectura y comprensión, y en las últimas dos, actividades de producción que culminarán en respuestas literarias. De esta manera, durante la primera semana los estudiantes leerán información biográfica del dramaturgo, reseñas históricas, y la primera parte de la obra asignada antes de la sesión de clase (pre-lectura). A continuación, los estudiantes, individualmente o en grupos, se familiarizaran con la obra y sus personajes respondiendo y discutiendo sobre temas y preguntas de comprensión por las cuales serán responsables (actividades de comprensión).



		<p>5. Reconocer y relacionar eventos históricos y culturales comprendidos por las obras.</p>	<p>En esta etapa, desarrollada en la clase y fuera de ella, se aspira llegar a un nivel de comprensión común en el que todos los estudiantes entiendan el desarrollo de las relaciones entre personajes de la obra y los efectos que su dramaturgo pretende causar con su manejo de los aspectos formales. Estos pasos requerirán más tiempo al inicio del curso y, paulatinamente, se volverán parte integral de las actividades que los estudiantes desarrollarán por sí mismos. Para posibilitar este desarrollo, el nivel de dificultad de las preguntas y temas asignados para las actividades de comprensión incrementa a lo largo del semestre.</p> <p>Durante las últimas dos semanas se trabajarán las actividades de producción. Con base en las actividades previas, los estudiantes, mediante una discusión grupal dirigida por el docente, explorarán y propondrán sus propias interpretaciones las cuales se resumirán en común. Con base en ellas, los estudiantes producirán escritos de análisis en los que se explicará cómo la obra logra producir el efecto o el significado que ellos han identificado. La producción de estas respuestas, que deben ser de uno o dos párrafos, será el enfoque principal de la tercera y cuarta semana. El producto debe ser</p>
--	--	--	--



			relevante, tener unidad, ser coherente, y libre de todo error gramático y sintáctico.
<b><i>Critical Language Pedagogy</i></b>	This course will review the principal components of theory and practice in second language critical pedagogy.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Describe the main elements of a critical pedagogy, in terms of theory and practice</li> <li>2. Construct simple materials for supporting a critical language pedagogy in their work place</li> <li>3. Understand the relevance of critical pedagogy to their professional trajectory.</li> </ol>	The course will operate using a mixture of lecture, teacher-led discussion, student-led discussion of readings, and some practical hands-on work in class. In class, we will address the connection between critical pedagogy core concepts and underlying principles, students' personal experiences, ideas, and beliefs, and their teaching practice.
<b><i>Lenguaje, Cultura y Diversidad</i></b>	Explorar y analizar las relaciones entre lenguaje y cultura y su papel en la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Explorar la noción de identidad cultural y la manera en que ésta nos posiciona a nivel global, especialmente en contextos culturalmente diversos.</li> <li>2. Desarrollar una competencia intercultural para lograr mejor entendimiento, diálogo y apertura frente a la diversidad cultural local y extranjera.</li> </ol>	La propuesta metodológica de este curso toma al estudiante como centro de la actividad pedagógica, y lo considera un ser capaz de explorar, descubrir y reflexionar críticamente en su entorno, en este caso, específicamente sobre la relación entre lenguaje y cultura. Dicha exploración se hace mediante el diálogo creado a partir de las diferentes lecturas y talleres temáticos dentro del aula y la integración de estos elementos en un micro- proyecto pedagógico desarrollado en escuelas o/y colegios de la ciudad donde se buscará la integración de los componentes de la clase a través de una experiencia de



		<p>3. Identificar, a través de ciertos rasgos lingüísticos, algunos aspectos de la realidad cultural de una comunidad.</p> <p>4. Discernir los diversos niveles de poder y privilegio existentes en una cultura.</p> <p>5. Analizar la naturaleza de la discriminación para llegar a un entendimiento que nos permita reconocer el pluralismo existente en nuestras aulas como un reflejo de la sociedad a la cual pertenecemos.</p> <p>6. Desarrollar diferentes estrategias didácticas para la enseñanza de la lengua extranjera donde el componente cultural sea parte integral de los contenidos.</p> <p>7. Reconocer diferentes visiones y perspectivas culturales.</p>	<p>aprendizaje significativo que a su vez hará un aporte desde la especificidad de este curso al contexto y necesidades de los docentes de lengua en las diferentes instituciones educativas donde los estudiantes lleven a cabo el proyecto.</p> <p>El curso se desarrollará a través de la combinación de lecturas que son complementadas con la exposición del docente a manera de diálogo. Los estudiantes estarán a cargo de desarrollar talleres temático-prácticos que contarán con la orientación del docente. La combinación de todas estas actividades pedagógicas por dentro y fuera del aula, servirán para alimentar a lo largo del semestre el micro-proyecto pedagógico que contará con elementos metodológicos de investigación como: observaciones de clase y entrevistas dentro del marco teórico de la Reflexión-Acción-Reflexión. Este proyecto tendrá como objetivo principal la integración del componente cultural en la enseñanza de la lengua extranjera. El proyecto será supervisado por el docente durante el semestre y tendrá una fase de socialización en dos espacios diferentes; primero, dentro de la institución educativa a través de una clase y por último, en el curso con la exposición de proyectos al resto de la clase.</p>
--	--	--	--



		<p>8. Usar la lengua extranjera con propiedad para expresarse en todas las actividades de clase haciendo uso de la terminología contenida en el curso.</p> <p>9. Poner en práctica los conocimientos y habilidades de investigación, adquiridos previamente, en el desarrollo de un micro-proyecto.</p>	
--	--	---	--

Tabla 4. Lista de cursos que se ofrecen como electivas en el plan de estudios de la *Licenciatura en Lenguas Extranjeras* de la Escuela de Idiomas de la Universidad de Antioquia (1475)

<b>Curso</b>	<b>Bibliografía sugerida</b>
<b><i>Introducción a la literatura L3 (francés)*</i></b>	Adams, Hazard y Searly, Leroy. "Critical Theory since 1965". University Press of Florida, 1986; Castro, Oscar y Posada, Consuelo; "Manual de Teoría Literaria". Editorial Universidad de Antioquia, 1994; Eagleton, Terry. "Literary Theory". University of Minnesota Press, 1983; Gilbert, Sandra y Gubar. "The Norton Anthology of Literature by Women: Tradition in English". W.W. Norton Company, 1985; British and American Short Stories. Longman, London, 1980; Adventures in English Literature. Harcourt Brace Jovanovich, New York, 1979; Stafford, William T. "Twentieth Century American Writing". The Odyssey Press, New York, 1965.
<b><i>Literatura L3 (francés)</i></b>	Baudelaire, Charles, Les Fleurs du mal. Paris: Gallimard, 1961 ; Beckett, Samuel. Fin de partie. Paris: Minuit, 1962 ; Blanchot. Le livre à venir. Paris: Gallimard, 1959 ; _____. L'instant de ma mort. Montpellier: Fata Morgana. 1994 ; Boisdeffre, Pierre de, Dictionnaire de littérature contemporaine 1900-1962. Paris: Editions universitaires, 1962 ; -----, Métamorphose de la littérature. Verniers (Belgique): Editions Marabout Université, 1974 ; Bouty, M., Dictionnaire des oeuvres et des thèmes de la littérature française, Paris, Hachette,



	<p>1990 ; Camus, Albert, L'étranger. Paris: Gallimard, 1957 ; Chateaubriand, François. René. Paris: Gallimard, 1971 ; Doumet et Pécheur. Littérature française. Paris: Hachette, 1985 ; Duras, Marguerite, Moderato Cantabile, Paris: Minuit, 1958 ; Eluard, Paul, Poésie. Paris: Gallimard-Poésie ; Fargue, Léon Paul. Le piéton de Paris. Paris: Gallimard, 1923 ; Flaubert, Gustave, Madame Bovary. Paris: France Graphic Publications, 1990; Foucault, Les Mots et les choses. Paris: France Loisirs, 1990 ; Hugo, Victor, Quatre-vingt-treize. Paris: Garnier, 1963 ; Ionesco, Le roi se meurt, Paris: Gallimard, 1963 ; Lalou, René, Le roman français depuis 1900, Paris, Puf, 1969 ; L'Arc. Proust. Paris: Librairie Duponcelle, 1990 ; L'Isle-Adam de, Villiers, Vera. Paris: Gallimard, 1963 ; Maurois, André. En busca de Marcel Proust. Bogotá: Norma, 1998; Ospina, William. El valor de la escritura. Udea.: Agenda Cultural Alma Mater, edición 53, febrero del 2000; Perec, Georges. Les choses. Paris: Julliard, 1965 ; Poulet, Georges. L'espace proustien. Paris: Gallimard, 1982 ; Proust, L'Indifférent. Paris: Gallimard, 1978 ; Proust. Sur Baudelaire, Flaubert et Morand. Éd. Complexe, 1987 ; Sand, George, La Petite Fadette. Paris: R.Simon, 1936 ; Spagnoletti, Giacinto, Historia de la literatura francesa, Norma 1996 ; Sue. Eugène. Les mystères de Paris. Paris: Robert Laffont ; Thibaudet, Albert, Histoire de la littérature française. de Chateaubriand à Valéry, Paris: Librairie Stock, 1936 ; Zola, Émile, La curée. Paris: Fasquelle, 1957.</p>
<p><b>Literatura L2</b> <i>(inglés)</i></p>	<p>The American Tradition in Literature. Sculley Bradley. NY: Norton Co, 1950; British and American Short Stories. London, Longman, 1980; England in Literature. Robert C. Pooley, General Ed. New York: Scott, Foresman &amp; Co 1953; The Literature of the United States. New York: Scott, Foresman &amp; Co 1953; Prose and Poetry of England. Minneapolis. U. of Minneapolis Press, 1989; English Literature with World Masterpieces.. N.Y: Glencoe/McGraw Hill, 1991; American Literature with World Masterpieces.. N.Y: Glencoe/McGraw Hill, 1991</p>
<p><b>Interpretación literaria I.</b> <b>Cuentos</b></p>	<p>Baym, N. (Ed.). (1999). Norton anthology of American literature. Volume 2. New York: Norton; Kalaidjian, W., Roof, J., Walt, S., (Eds.). (2004). Understanding literature. New York: Houghton Mifflin; Keating, H., Levy, W., (Eds.). (1995). Lives through literature. A thematic anthology. Englewood Cliffs New Jersey: Prentice Hall; Lauter, P. (Ed.). (1994) The heath anthology of American Literature. Volume 1. Lexington Massachusetts: D.C. Heath; McMichael, G. (Ed.). (1974). Anthology of American literature. New York: Mc Millan.</p>



<p><b>Interpretación</b></p> <p><b>Literaria II.</b></p> <p><b>Drama</b></p>	<p>Baym, N. (Ed.). (1999). Norton anthology of American literature. Volume 2. New York: Norton; Gioia, D., Kennedy, X. (Eds.) (2005). Literature: An introduction to fiction, poetry and drama. New York: Pearson Longman;</p> <p>Gwynn, R. (Ed.) (2002). Drama: A pocket anthology. New York: Penguin; Kalaidjian, W., Roof, J., Walt, S., (Eds.). (2004). Understanding literature. New York: Houghton Mifflin; Keating, H., Levy, W., (Eds.). (1995). Lives through literature. A thematic anthology. Englewood Cliffs New Jersey: Prentice Hall; Lauter, P. (Ed.). (1994) The heath anthology of American Literature. Volume 1. Lexington Massachusetts: D.C. Heath; McMichael, G. (Ed.). (1974). Anthology of American literature. New York: McMillan.</p>
<p><b>Critical Language Pedagogy</b></p>	<p>Auerbach, E., &amp; Wallerstein, N. (1987). ESL in action. New York: Prentice-Hall; Breen, M., &amp; Littlejohn, A. (2001). The negotiated syllabus. Cambridge University Press; Cowhey, M. (2006). Black ants and buddhists. Stenhouse; Crookes, G. (2009). Values, philosophies, and beliefs in TESOL. Cambridge University Press; Crookes, G. (2010). [extract from] The practicality and relevance of second language critical pedagogy. Language Teaching, 42(4); Crookes, G. &amp; Talmy, S. (2004). Second/Foreign Language program preservation and advancement: Literatures and lessons for teachers and teacher education. Critical Inquiry in Language Studies, 1(4), 219-236; Curtis, A. &amp; Romney, M. (Eds.). (2006). Color, race, and English language teaching: shades of meaning. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum; De los Reyes, E. (2002). Moving from the field of terror to the field of hope: Project 10 East, a Gay-Straight Alliance. In E. de los Reyes &amp; P. Gozemba, Pockets of hope. Westport, CT: Bergin &amp; Garvey; Freire, P. [1969]/1973 Education for critical consciousness. New York: Seabury Press; Konoeda, K., &amp; Watanabe, Y. (2008). Task-based critical pedagogy in Japanese EFL classrooms. In M. Montero, P. C.; Miller, &amp; J. L. Watzke (eds.), Readings in language studies (vol. 1; pp. 45-61). St. Louis, MO: International Society for Language Studies; Nelson, C. (1999). Sexual identities in TESOL. TESOL Quarterly, 33,371–391; Rogers, R. (2004) ch. 1 An introduction to critical discourse analysis in education. In R.; Rogers (Ed), An introduction to critical discourse analysis in education. Erlbaum; Shin, H., &amp; Crookes, G. 2005b. Exploring the possibilities for EFL critical pedagogy in Korea – a two-part case study. Critical Inquiry in Language Studies, 2(2), 113-138; Shohamy, E. (2001). Democratic assessment as an alternative. Language Testing. 12, 371-392; Shor, I. (1980). Critical teaching</p>



and everyday life. Boston : South End Press; Smoke, T. (1998). Critical multiculturalism as a means of promoting social activism and awareness. In T. Smoke (ed.), *Adult ESL: Politics, pedagogy, and participation in classroom and community programs* (pp. 89–98). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum; Thorne, S. (2004). Cultural historical activity theory and the object of innovation. In K. van Essen & O. St. John (eds.), *New insights into foreign language learning and teaching*. Berlin: Peter Lang; Vandrick, S. (1994). Feminist pedagogy and ESL. *College English* 4(2), 69-92; Vandrick, S. (1998). Promoting gender equity in the postsecondary ESL class. In T. Smoke (Ed.), *Adult ESL: Politics, pedagogy, and participation in classroom and community programs* (pp. 73-88). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum; Wallerstein, N. 1983. *Language and culture in conflict: problem-posing in the ESL classroom*. Addison Wesley; Wright, N. (1989). *Assessing radical education: a critical review of the radical movement in English schooling, 1960-1980*. Milton Keynes, UK: Open University Press.

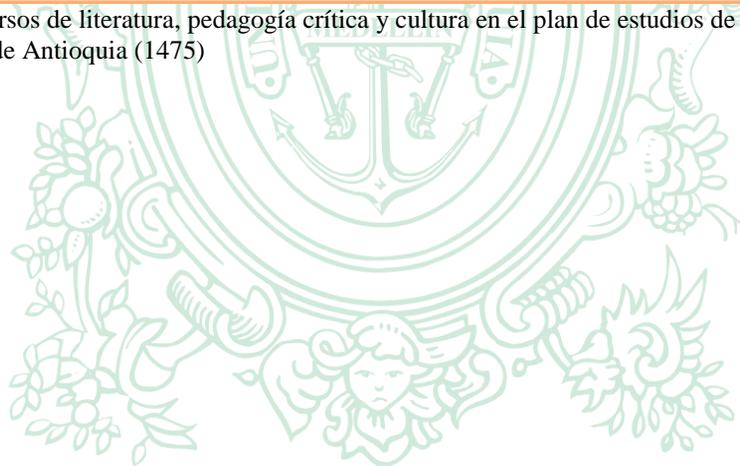
***Lenguaje,  
Cultura y  
Diversidad***

Araujo, Ana & Macedo, D. ed.(2001) *The Paulo Freire Reader*; Darder et al. ed. (2003) *The Critical Pedagogy Reader*. RoutledgeFalmer. New York; Freire Paulo. ( 2000) *Pedagogy of the Oppressed*. Coninum. New York; Freire, Paulo. (1998). *Teachers as Cultural Workers: Letters to Those Who Dare to Teach*. Westview Press; Faltis, Christian J. (2001). *Joinfostering: Teaching and Learning in Multilingual Classrooms*. (3rd Ed.). Prentice-Hall; Eldridge, Deborah B. (1998). *Teacher Talk: Multicultural Lesson Plans for the Elementary Classroom*. Ally & Bacon. MA: Needham Heights; Gay, Geneva (2000). Chapter 2: Power pedagogy though cultural responsiveness. *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, & Practice* (pp. 21-44). New York: Teachers College Press; Gollnick, Donna M. & Chinn, Philip C. (1994) *Multicultural Education in a Pluralistic Society*. (5th Ed.). Prentice-Hall; Kramsch, C ( 1999) *Language and Culture*. Oxford University Press; Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: OUP; Merriam, Sharan B. ( 1998) *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. Jossey-Bass Education Series; McLaren, Peter (1998) *Pedagogía, Identidad y Poder los Educadores frente al Multiculturalismo*. Homo Sapiens Ediciones; Nieto, Sonia (2000). *Affirming Diversity: The Sociopolitical Context of Multicultural Education*. (3rd Ed.); The New London Group. *A pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*.



Harvard Educational Review. Vol 66. No. 1 Spring 1996; Perry, Theresa & Fraser James W. (1994). Freedom's Plow: Teaching the Multicultural Classroom. Routledge: Great Britain; Merriam, Sharan B. (1998) Qualitative Research and Case Study Applications in Education. Jossey-Bass Education Series; Rogers, Rebecca (2004) An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.; Schmidt, P.R. (1998a). The ABC's of cultural understanding and communication. Equity and Excellence in Education, 31(2), 28-38; Shulman, Judith H. & Mesa-Bains, Amalia. (1993). Diversity in the Classroom: A casebook for Teachers and Teacher Educators. Lawrence Erlbaum Associates. Hillsdale, New Jersey; Sleeter, Christine E. (1998). Turning on Learning: Five Approaches for Multicultural Teaching Plans for Race, Class, Gender, and Disability. (2nd Ed.).

Tabla 5. Bibliografía sugerida para los cursos de literatura, pedagogía crítica y cultura en el plan de estudios de la *Licenciatura en Lenguas Extranjeras* de la Escuela de Idiomas de la Universidad de Antioquia (1475)





“... la investigación biográfica se enfoca en las historias de vida subjetivas desde el trasfondo de que “lo general está escondido en la concreción del caso individual”

(Alheit citado en Tuidier, 2012; p. 124)

“Según Foucault, los discursos son modos generadores de realidad, es decir, ramas sociales poderosas para ordenar y jerarquizar. Éstos facilitan posibilidades de percepción, modos de pensar y crean objetos de conocimiento.”

(Tuidier, 2012; p. 117)

### **Metodología, marco teórico y consideraciones éticas**

Apreciado/a lector/a, leerá usted a continuación acerca de las ideas que guiaron, sustentaron y le dieron vida a este proyecto de investigación en los aspectos metodológicos, teóricos y éticos. Debo aclarar que las ideas presentadas son un tejido que resultó de la articulación de un conjunto de teorías que se entrelazan entre sí de diversas maneras para lograr encontrar sentidos que le den coherencia, pertinencia, relevancia y posibilidad al mismo.

Para empezar, es importante indicar que el presente proyecto de investigación lo guiaron cuatro deseos o misiones éticas, que están, al mismo tiempo, ligadas al objetivo general y los objetivos específicos del mismo. El primero es el de lograr aportar y promover, a partir de su elaboración, bases conceptuales y prácticas que contribuyan al desarrollo y/o fortalecimiento, a



# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

través del uso de la literatura y la pedagogía crítica, estrategias de enseñanza y aprendizaje que  
Facultad de Educación

enriquezcan la labor del docente de lenguas extranjeras, en formación o titulado, y de sus aprendices, para que a través de éstas se empiece a construir un camino de acciones tangibles que nos acerque a todos de la mano de la experiencia, proporcionada por la literatura y la pedagogía crítica, a la justicia social. El segundo es el de hacer aportes no sólo teóricos, sino también prácticos al *Modelo Pedagógico de la Escuela de Idiomas de la Universidad de Antioquia* (2008), documento institucional que según sus autoras debe estar sujeto a revisiones constantes para que pueda responder a la continua evolución de la condición humana y contextual de los individuos. Por este motivo, el presente proyecto de investigación en su totalidad y este texto son un intento de contribuir a tal declaración de una manera concienzuda, pertinente y respetuosa. El tercero es el de hacer aportes teóricos y prácticos a los contenidos de los cursos de la *Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Escuela de Idiomas de la Universidad de Antioquia* relacionados con Literatura y Pedagogía Crítica con el objetivo de enriquecer las prácticas pedagógicas formadoras de futuros docentes de inglés y francés. Finalmente, para el cuarto es pertinente retomar a Echeverri (2008), Freire (2012, 2015), Giroux (1997) y Kincheloe (2008) quienes afirman que todos los profesores, educadores, instructores o cualquiera que sea su título pueden desempeñar un papel como agentes culturales, es decir, todos deben considerar el impacto que el conocimiento y la información tienen en la mente de los sujetos, ya que el conocimiento es político y tiene el poder de modificar o solidificar la cultura como una excusa para el dolor o como una razón para promover el cambio. Kincheloe (2008), Giroux (1997) y Meslin (2010) afirman que los individuos deben tener en cuenta tanto el rol que juegan los medios de comunicación como el de los documentos institucionales como nuevos educadores, ya que las nuevas condiciones industriales y económicas han modificado la forma en que los niños y los



consigo mismo, con los niños a quienes enseña, con la sociedad en la que vive y con las condiciones culturales, económicas, políticas y tecnológicas más amplias que todos experimentan en cualquier momento de la historia. En este sentido, Echeverri (2008) argumenta que para que la idea anterior se materialice hay que enseñar a los profesores a ser reflexivos y aprender a contar sus propias historias, en términos de Bourdieu, en el campo. Deben aprender a ser conscientes de cómo y por qué el campo afecta su trabajo y los papeles de sus estudiantes. Al ser conscientes de lo anterior, los docentes aprenderemos a vernos a nosotros mismos como agentes en el campo, y así nos convertiremos en maestros intelectuales.

Con el primer deseo o misión ética presentada en el párrafo anterior, me parece apropiado empezar a darle forma a este capítulo escribiendo acerca de la decolonialidad del poder, saber y ser, para ilustrar mejor qué dio pie al rumbo metodológico y teórico que este proyecto tomó. Una vez explicado esto, se dará paso a la explicación del marco metodológico y teórico que guiaron esta investigación.

## **Colonialidad y decolonialidad...**

Quijano (2007), Castro-Gómez (2007) y Restrepo y Rojas (2010) explican que la realidad económica, social, política y educativa, entre otros aspectos, que vivimos en el siglo XXI empezó con la colonización de América llevada a cabo por los europeos hace más de quinientos años. En aquella época, la noción de Descartes acerca de cómo lograr un conocimiento verdadero permeaba la manera de ver el mundo de los europeos. De acuerdo a Descartes, para que el hombre alcanzara un conocimiento verdadero era necesaria la separación entre el sujeto conocedor y el objeto estudiado. Esta idea y la ambición del hombre de convertirse en dios



materiales el hombre podría lograr convertirse en un ser supremo. Este evento causó que los europeos se vieran como seres superiores a aquellos que co-habitaban con la naturaleza, ya que para los primeros era inconcebible que los seres humanos no ejercieran su supremacía sobre el mundo natural. Asimismo, la concepción binaria del mundo en el que cuerpo y alma y sujeto y objeto debían estar separados para alcanzar total objetividad y verdades universales nació, omitiendo completamente la conexión entre territorio y ser lo cual dio paso a teorías y verdades universales que amenazan con acabar las diversas maneras de ser, saber y construir conocimiento. Esta concepción cartesiana del conocimiento sentó las bases para que en el mundo como lo vivimos hoy día exista una *colonialidad del poder*, que según Quijano es...

“...un espacio y una malla de relaciones sociales de explotación/dominación/conflicto articuladas, básicamente, en función y en torno de la disputa por el control de los siguientes ámbitos de existencia social: (1) el trabajo y sus productos; (2) en dependencia del anterior, la “naturaleza” y sus recursos de producción; (3) el sexo, sus productos y la reproducción de la especie; (4) la subjetividad y sus productos materiales e intersubjetivos, incluido el conocimiento; (5) la autoridad y sus instrumentos, de coerción en particular, para asegurar la reproducción de ese patrón de relaciones sociales y regular sus cambios.” (p.96)

En el marco de la colonialidad del poder expuesto por Quijano se presentan otros tipos de colonialidad: la del saber y la del ser. Acerca de la *colonialidad del saber*, Castro-Gómez (2007) explica que ésta se refiere a los modos aceptados de construir conocimiento. Estas maneras aceptadas de construir conocimiento son aquellas que promulgan verdades universales, es decir, conocimientos que sean aplicables a todos los lugares, contextos y personas. En consecuencia, maneras *otras* de crear conocimiento no son aceptadas, tenidas en cuenta, marginadas y despreciadas. Desde la colonialidad del saber no se acepta la idea de que el conocimiento puede



~~ser producido desde lugares particulares~~ para personas y contextos particulares. Mismamente, la  
**Facultad de Educación**

*colonialidad del ser* obedece de acuerdo a Restrepo y Rojas a la minimización y desprecio por aquellos y aquellas que no se acogen a las corrientes dominantes de poder y saber, es decir, se intenta asimilar y/o invisibilizar a aquellos seres que deciden no acoger y ser parte de la verdad universal.

De acuerdo a Castro-Gómez, las universidades, a través de los conocimientos que promueven y de las formas de generar conocimientos en su interior, trabajan en pro de la colonialidad del poder ya que continúan validando maneras únicas de conocer y concebir el mundo al interior de sus programas y contenidos, lo cual está contribuyendo a la instrumentalización y deshumanización del mundo y quienes habitamos en él. Por este motivo, el teórico propone que para empezar a decolonizar el poder y el ser, debemos empezar por decolonizar el saber. Esto se logra si a la hora de construir conocimiento, el sujeto y el objeto se convierten en uno, en otras palabras, si el sujeto y el objeto de conocimiento se unen para generar saberes acerca de los objetos *con* la experiencia del sujeto, no *desde o sobre* el objeto.

## **Investigación y educación...**

Es entonces, con la idea presentada en el párrafo anterior, que para el desarrollo de la metodología del proyecto se tomó en cuenta lo que Contreras y Pérez de Lara (2010) proponen acerca de la experiencia en la investigación educativa y las ideas que Guba y Lincoln (2012) y Kincheloe y McLaren (2012) desarrollan acerca de la investigación cualitativa. Por un lado, Contreras y Pérez de Lara (2010) argumentan que la investigación educativa propende a promover y desarrollar un saber y un aprendizaje significativos que promuevan el desarrollo, la construcción de saberes que respondan a lo que los seres humanos somos: materia viva,



~~cambiante, en proceso de transformación y cambio.~~ Es desde la premisa anterior que la  
**Facultad de Educación**

investigación educativa debe siempre preguntarse por la experiencia y cómo ésta crea preguntas que no tienen una manera única y exclusiva de respuesta, sino múltiples posibilidades.

Lo anterior permite resaltar el valor que tienen las preguntas al momento de hacer investigación en educación: deben partir del sujeto, por y para el sujeto, de los eventos significativos para éste, que permitan no sólo pensar en preguntas prácticas y contextualizadas que guíen su actuar investigativo, sino también entrar en diálogo con la experiencia de investigación educativa, es decir, con todo aquello que la integra: el lugar, las personas, las políticas con que interactúa a diario para re-significarlas y aportar a la construcción del saber pedagógico. Preguntar por el sentido que eventos particulares tienen en la educación permite dilucidar diferentes entendimientos que favorezcan el diálogo entre conceptos, prácticas, personas, lugares, políticas y/o vivencias, porque “es por la vía de la autorreflexión como la pedagogía encuentra su existencia, esto es, la reflexión sobre el sentido educativo de las experiencias en las que estamos implicados.” (Contreras y Pérez de Lara, 2010, p. 48)

En este sentido, Guba y Lincoln (2012) afirman que la articulación de paradigmas que se derivan de las ciencias sociales (estructuralismo y participativo/cooperativo, entre otros) hacen de la investigación cualitativa una herramienta que favorece la exploración de diversas realidades que generan verdades y conocimientos situacionales concretos subjetivos e intersubjetivos. Así, la investigación educativa se convierte en un tipo de investigación cualitativa alternativa que valida el saber de los sujetos para construir conocimiento a partir de su experiencia.

Los paradigmas en la investigación cualitativa alternativa permiten entender que el conocimiento debe ser generado por las personas implicadas en la investigación y para definir, encontrar, analizar, resolver, solucionar, entre otros aspectos, asuntos relacionados con sus



construccionista, participativo/cooperativo y crítico tienen una misión concreta, liberadora, reflexiva y empoderadora que le da sentido a la tarea de hacer investigación para la humanidad. La investigación cualitativa alternativa permite a su vez la generación, análisis, codificación e interpretación de datos dados por los investigados como sujetos activos de los procesos de investigación.

Los párrafos anteriores son prueba de que la experiencia de los individuos a la hora de llevar a cabo investigaciones debe siempre ser considerada, porque ésta está compuesta por eventos significativos que generan un saber relevante en las personas y en los contextos que éstas habitan. Con base en esto, Contreras y Pérez de Lara (2010) desarrollan la idea de que la experiencia en la educación permite vislumbrar un saber pedagógico que invita a la acción y reflexión sobre la acción, para que se genere más saber sobre la acción misma.

“La razón última de la investigación educativa, no es proporcionar el significado de una situación, sino aportar la pregunta que despierta, para que quienes reciban esta aportación puedan sostener su propia pregunta, su propia práctica pedagógica, con más visión, con más problematicidad, con más inspiración, con más posibilidad de abrir caminos e interrogantes, con más capacidad de ir labrando su propio juicio sobre el adecuado, con más recursos para poder vivir sus propias experiencias...” (p. 44)

Lo que Contreras y Pérez de Lara (2010) al igual que Sagastizabal y Perlo (2002) sugieren acerca del valor de la experiencia en la investigación educativa es que la experiencia es la herramienta más valiosa para develar, deconstruir y construir teoría acerca de eventos pedagógicos que requieren ser abordados desde lo teórico y lo práctico para propiciar los medios para su tratamiento y eventual desarrollo de propuestas para afrontarlos.



Por este motivo, ellos plantean que desde el paradigma crítico, la investigación cualitativa debe responder a algunos criterios tales como el reconocimiento de que el saber y el ser en un momento y situación específicos responden a relaciones de poder que influyen en la organización social y están históricamente construidas; el lenguaje es el medio por el cual la subjetividad adquiere formas; las relaciones sociales están mediadas por hegemonías ideológicas que afectan las maneras de construir la realidad de los individuos; las desigualdades se dan de muchas maneras y reconocen el poder que los resultados de una investigación puede tener en la sociedad, entre otros. Además, la investigación cualitativa debe apuntar a confrontar injusticias y ofrecer propuestas para transformarlas en nombre del bienestar de la humanidad.

Así, la metodología que se utilizó para llevar a cabo este proyecto combinó tanto la narrativa en la cual algunos pasajes autobiográficos de mi vida personal, académica, profesional y educativa sirvieron como puntos de partida y fenómeno a investigar, y así intentar dar solución a un problema (Bolívar, 2001, en Huchim y Reyes, 2013), para proponer y desarrollar el presente texto, como la revisión documental del *Modelo Pedagógico de la Escuela de Idiomas de la Universidad de Antioquia*, el *Informe de Autoevaluación del Programa 1475: Licenciatura en Lenguas Extranjeras de 2015* y los cursos de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras (1475) relacionados con literatura, pedagogía crítica y cultura.

### **Los relatos autobiográficos y la investigación crítica...3**

De acuerdo a Bruner (2002) y Tuidier (2012) la narrativa o relatos autobiográficos son una herramienta valiosa de la investigación cualitativa porque éstos dan cuenta de la manera cómo las



realidades globales afectan las realidades individuales. Las narrativas autobiográficas permiten a  
Facultad de Educación

sus relatores construir a través del discurso unas verdades que derivan de historias individuales propias que suceden en realidades globales que dejan entrever las maneras cómo las personas afrontan, sienten y experimentan las situaciones que se presentan en su diario vivir. En esta línea, de acuerdo a Bruner, los relatos autobiográficos también son considerados como una “creación del Yo” (p. 14-15) en respuesta a situaciones, circunstancias y contextos históricos personales. Esta *creación del Yo* permite la elaboración no sólo de una representación de lo que fue en ese momento histórico específico, sino que también permite imaginar lo que pudo haber sido o pasado en aquella circunstancia. Las narrativas autobiográficas tienen la facultad de poner a volar la imaginación en función de la búsqueda de soluciones o alternativas a las situaciones que pasaron y que pudieron haber tenido alguna otra resolución. Así, el relato autobiográfico es considerado por Bruner y Tuiider como un instrumento de la investigación cualitativa para combatir la hegemonía social acerca de roles y/o labores y/o identidades, entre otros, porque provee el espacio y el medio para que los individuos construyan, cuenten y expongan su historia personal y propicien a través de ésta el momento para senti-pensar, trabajar y vislumbrar una potencial infinidad de posibilidades que contribuyan a una mejora de la condición de otros por medio de la exposición de una historia/experiencia en particular, tal es el poder del relato autobiográfico como herramienta de la investigación cualitativa. Éste puede contribuir a la transformación de ideas, imaginarios y prácticas injustas o inadecuadas en momentos históricos y lugares específicos a partir de historias de sujetos y contextos determinados. Éste es el motivo por el cual algunos pasajes autobiográficos hicieron parte de la metodología de esta investigación. Dichos pasajes autobiográficos se evidencian en el planteamiento del problema, sección en la cual describo mi experiencia con la literatura como lector aficionado, docente en formación y



eventual usuario esporádico de ella, por amor, agradecimiento y respeto, en mis clases como  
Facultad de Educación

docente de inglés y/o francés. En aquel capítulo explico por qué hubiera sido provechoso para mi labor como docente y agente cultural y político, haber aprendido acerca del posible uso de obras literarias y otros sistemas simbólicos como las películas y series, para reflexionar sobre nuestra situación particular en relación con la experiencia colectiva, y viceversa, y llevar éstos aprendizajes a mis clases de inglés y/o francés con el objetivo de intentar propiciar situaciones de aprendizaje no sólo lingüística, sino también sociológica, histórica y circunstancial, entre otros más significativas para mí y mis estudiantes.

## **La revisión documental en este proyecto...**

Para lograr los objetivos propuestos y dar respuesta(s) a la(s) pregunta(s) planteada(s), esta investigación se llevó a cabo utilizando dos estrategias metodológicas con un enfoque cualitativo como lo son la revisión documental y el estudio de caso. De acuerdo a Galeano (2004), la revisión documental permite llevar a cabo una “revisión cuidadosa y sistemática de estudios, informes de investigación, estadísticas, literatura...” (p. 113) tratando cada documento revisado y analizado como un caso especial, lo cual permite ‘entrevistar’ los textos utilizando como medio las preguntas que orientan la investigación, permitiéndonos hacer una revisión más detallada de literatura relacionada al tema en cuestión.

Por otro lado, la metodología de investigación llamada estudio de caso, de acuerdo a Galeano, le permite al investigador elegir “un objeto a estudiar” (p.64), que en esta circunstancia fueron tres: el *Modelo Pedagógico de la Escuela de Idiomas de la Universidad de Antioquia*, el *Informe de Autoevaluación del Programa 1475: Licenciatura en Lenguas Extranjeras de 2015* los cursos de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras (1475) relacionados con literatura,



(p.66); de esta manera, otro enfoque del análisis documental fue el estudio concienzudo de la pertinencia y relevancia de los contenidos desarrollados acerca de la literatura y la pedagogía crítica en los documentos institucionales mencionados anteriormente.

Habiendo definido el objeto o caso de estudio, el proceso contó con las siguientes fases (estas fases son propuestas por Galeano, 2004):

- ① *Gestión e implementación:* Búsqueda del tipo y cantidad de documentos que se utilizó para dar respuesta a la pregunta de investigación y cumplir con los objetivos propuestos en esta investigación.
- ② *Análisis de Contenido:* Según Galeano esta técnica de análisis “tiene su mayor fortaleza en la construcción de categorías y en la contextualización de la información.” (p.124). El análisis de contenido se hizo tal y como lo propuso Galeano: Precisar los objetivos y los medios para lograrlos, definir los materiales que se usaron para el análisis, determinar unidades de registro y análisis, codificar y categorizar los datos, interpretar las categorías, interpretarlas y a partir de ellas hacer inferencias y conclusiones para cumplir, finalmente, con el objetivo del análisis de contenidos propuesto por Krippendoff (1990:28, citado en Galeano, 2004), quien considera que éste es una “técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a un contexto”.

Además, se hizo un análisis de contenido intensivo e intertextual, éste se utiliza en cuerpos textuales muy individualizados para reconstruir en ellos relaciones sistemáticas presentes en los documentos y así deducir implicaciones pragmáticas de los textos en el contexto.



~~Validación: Una vez hecho el análisis e interpretación de los datos, se dio continuación a la~~  
**Facultad de Educación**

validación de la información a través del valor que los resultados tienen en la situación analizada para su autor y su representatividad en el contexto histórico en el cual se desempeña.

Finalmente, es importante precisar que la investigación documental desarrollada desde el paradigma crítico de la investigación en educación y retomada en este proyecto (Kincheloe & McLaren, 2012) permite develar posibles situaciones problemáticas encontradas en los documentos en términos de contenido, estructura y forma, localizar los problemas teniendo en cuenta lo mencionado previamente, analizarlos con el propósito de encontrar posibilidades y proponer formas potenciales de abordar dichas situaciones problemáticas. Al respecto, Meslin (2010) explica, en su conferencia llamada *The Antidote to Apathy*, que las personas no son apáticas o desinteresadas por naturaleza, por el contrario, él sugiere que la manera como los textos oficiales y textos multimodales son presentados al público incide en la manera como las personas se relacionan con instituciones del ámbito político, económico, social y de justicia, entre otros. Para sustentar esto, Meslin (2010) recurre a ejemplos como la comparación entre los comunicados emitidos por instituciones públicas y los anuncios publicitarios financiados por empresas privadas para promover el consumo masivo de productos, analiza los formatos y contenidos de estos para finalmente formular una propuesta que haga de los documentos públicos textos amables a los (as) lectores (as) y que los y las invite a participar activamente en la vida pública sin que se vea como algo riesgoso y/u osado. Asimismo, Meslin retoma una de las películas más famosas y populares de los últimos años: *Harry Potter* para explicar el mensaje erróneo que transmite a sus seguidores: al liderazgo no se llega por medio de profecías y designaciones sino que es colectivo, imperfecto y sobre todo voluntario. No obstante, es complejo llegar a este tipo de conclusiones y empezar a actuar en beneficio de la humanidad por



medio de la educación si no se empieza por corregir las omisiones que se puedan estar haciendo  
**Facultad de Educación**

en los documentos institucionales y curriculares, que son algunos de los medios utilizados para informar acerca de los contenidos y metodologías a utilizar en la formación de futuros docentes, que a su vez, serán futuros formadores de personas que formarán parte de la vida pública. Si bien la investigación documental no resolverá completamente el problema de apatía y desinterés que las personas hayan podido naturalizar por otras personas o su entorno, es un comienzo que no debe dejar de llevarse a cabo porque puede permitir imaginar otras posibilidades no sólo curriculares, sino también estéticas.

## CAPÍTULO CUATRO

“Al afrontar las representaciones como textos  
construidos social e históricamente, los  
trabajadores culturales pueden proporcionar  
un lugar para que los estudiantes creen contra-  
narrativas de emancipación en que se puedan  
desarrollar nuevas visiones, espacios, deseos y  
discursos que les ofrezcan la oportunidad de  
volver a escribir sus propias historias de una  
forma diferente, dentro y no fuera del discurso  
de poder y lucha social.”

(Giroux, 1996; p. 145)

### Contextualizando la pedagogía crítica...

En sus respectivos trabajos teóricos y prácticos sobre pedagogía crítica, Kincheloe (2008) y McLaren (2003) hacen un llamado a la comunidad de educadores y educadoras, pedagogos y pedagogas alrededor del mundo para que incorporen en su labor docente prácticas que propicien



inconformidad, conocimiento y entendimiento acerca de las ideas, concepciones, posturas ideológicas, representaciones culturales, sociales, políticas y económicas, entre otras, que son promovidas y aceptadas como verdades inamovibles e irrefutables en la cotidianidad por las relaciones sociales, los medios de comunicación y las instituciones. Estos autores afirman que con la constante puesta en juego de prácticas pedagógicas críticas en las aulas y las escuelas se podría no sólo develar, sino también empezar a erradicar injusticias y violencias sociales, políticas y económicas relacionadas con género, raza, etnia, clase y nacionalidad cuyo origen radica en el nuevo significado que el neoliberalismo le ha dado a las relaciones de producción y capital. De acuerdo a Leistyna (2008), la implementación de prácticas pedagógicas críticas en las aulas de clase puede ser una alternativa para visibilizar y concientizar a las personas sobre lo que las grandes potencias económicas a través de los gobiernos nacionales, locales y municipales intentan perpetuar: la desigualdad económica y social con la ayuda del neoliberalismo. La autora argumenta que el neoliberalismo busca exterminar toda intervención de los gobiernos en los asuntos de actividades comerciales privadas para evadir impuestos, explotar laboralmente a los individuos y acomodar a conveniencia requisitos laborales; de esta manera se busca optimizar la producción con una mano de obra a bajo costo, maximizando las utilidades para los propietarios de las empresas privadas. El neoliberalismo busca volver toda actividad humana negocio. Para el cumplimiento de este propósito, los y las estrategias neoliberales permean las estancias políticas públicas con la promesa de que esto traerá prosperidad y beneficios para todos aquellos y aquellas que sean partícipes. Una de las estrategias utilizadas con la promesa de progreso es influir en la reforma o acomodo de políticas educativas para que éstas respondan a la ilusión creada por el neoliberalismo: el dinero en abundancia compra felicidad. La reforma a las políticas



# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

educativas empezó con la inserción de exámenes estandarizados, los cuales están diseñados para  
Facultad de Educación

examinar el conocimiento de los y las estudiantes en áreas asociadas con producción de conocimiento útil para el mercado y para la sociedad. A esto se agrega el hecho de que se han creado puniciones judiciales e incentivos económicos para que las instituciones educativas obtengan resultados satisfactorios en este tipo de exámenes.

Según McLaren, esta situación ha causado que las instituciones de educación primaria y secundaria le den más importancia a los cursos escolares que tienen un alto valor en los exámenes estandarizados (matemáticas, física, química, inglés), y por ende en el mundo laboral, y dejen de lado aquellos cursos que les permite a los estudiantes despertar y/o expandir su capacidad reflexiva sobre sí mismos y el mundo que los rodea (literatura, filosofía, artes); además, ha causado un impacto en el diseño curricular de los cursos, ya que éste debe desarrollarse de manera tal que ayude a cumplir la promesa de progreso, prosperidad e igualdad planteadas por el neoliberalismo, es decir, los contenidos curriculares de los cursos deben incluir (sino enfocarse en) contenidos que preparen a los individuos para ingresar al mundo laboral y llevar a cabo un trabajo fructuoso, eficiente y lucrativo. Esta realidad educativa, cuyas raíces se remontan al proceso de globalización económica desmesurada e inhumana, ha llevado a McLaren a desarrollar y defender la idea de que para que la pedagogía crítica pueda ayudar a la emancipación social, política, cultural y económica de quienes él denomina oprimidos –yo prefiero llamarlos infortunados- los profesores y las profesoras deben estar enterados y enteradas de cómo los procesos socioeconómicos macro a nivel social afectan los procesos subjetivos y colectivos en el nivel micro-social para poder comprender los comportamientos y actitudes de los y las estudiantes y saber qué hacer en la vida escolar. Para ilustrar mejor la idea anterior, me parece apropiado hacer una cita textual del libro de McLaren llamado *La vida en las Escuelas*:



# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1803 “Como señaló el poeta salvadoreño Roque Dalton, no sólo nos forjan las palabras. El propio Marx nos recuerda que nos forjamos en y mediante la historia por condiciones que no son solamente nuestras.

Somos producto de sistemas de mediación, contradicciones dialécticas producidas por la relación social conocida como capital y también por las representaciones culturales, las formaciones sociales y las relaciones institucionales, todo lo cual contribuye a las condiciones objetivas de la posibilidad de nuestro desarrollo humano.” (2003, p. 56)

Como el lector o la lectora puede observar, para que la pedagogía crítica pueda tener resultados efectivos las prácticas docentes no sólo deben abordar temas como la desigualdad, la violencia, la discriminación, entre otras, sino que también deben llegar a cuestionar los orígenes de dichas prácticas, que según McLaren tienen raíz en la modernidad y luego se arraigan en el neoliberalismo.

Del mismo modo, Giroux (1997) en su libro *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, reconoce que la educación y todo lo que ella incluye y promueve en sus políticas y prácticas obedece a los imaginarios e ideas que la cultura dominante desea verter y promover en la formación de personas. Esto trata de hacerlo por medio del lenguaje, que según Giroux es constitutivo de subjetividades y representaciones sociales sobre valores, creencias y comportamientos. Por consiguiente, esto se ve reflejado en los diseños curriculares que son aceptados e implementados. Según el autor, el currículo es el medio utilizado por las culturas dominantes para legitimar o deslegitimar formas de ser, conocer y estar, porque éste promueve contenidos, procedimientos y prácticas que jugarán un papel crucial en la formación de las subjetividades de las personas y su manera de percibir y concebir el mundo. Por esta razón, es importante que los programas que forman docentes de todas las áreas del conocimiento visibilizadas en el currículo escolar de escuelas e instituciones educativas públicas y privadas incluyan cursos acerca de pedagogía y discursos críticos en sus planes de estudio para



# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

la formación de sus maestros, porque según Giroux los docentes no deben sólo dedicarse a enseñar los contenidos específicos de su área, sino también, a despertar y desplegar en sus

estudiantes el conocimiento del mundo en el cual habitan para así convertirse en agentes sociales de cambio si las circunstancias lo ameritan. Según él, los profesores y las profesoras deben formarse como intelectuales que comprendan cómo las subjetividades son producidas y reguladas por medio de esferas públicas como las instituciones educativas, para desarrollar estrategias que ayuden a liberar su imaginación y la de sus estudiantes. Estas estrategias de enseñanza y aprendizaje que el profesor y la profesora intelectuales construyan, tendrán el objetivo de liberar de opresiones imaginarias que los individuos han adquirido en su contacto con la cultura dominante. Así, el maestro y la maestra deben convertirse en agentes culturales que propicien a través de su quehacer docente experiencias que despierten y/o desplieguen la percepción de los estudiantes sobre el mundo que habitan. No obstante, esto no es posible si los programas de formación docente no incluyen cursos acerca de pedagogía crítica o no adecúan la enseñanza de la pedagogía crítica a los contextos en los que los futuros y futuras docentes se van a desempeñar.

Habiendo ya definido a qué se refiere la pedagogía crítica y cómo ésta puede implementarse en la educación a través del currículo para des-hegemonizar la manera cómo las personas construyen y experimentan la realidad, considero conveniente referirme ahora a las características que los programas formadores de docentes deberían tomar en cuenta a la hora de pensar el plan de estudios desde el referente pedagógico crítico. Si bien Giroux (1997) afirma que los profesores y las profesoras deben ser agentes críticos de la cultura que combinan la reflexión y la acción en su quehacer profesional para habilitar a sus estudiantes conceptualmente y sensorialmente en la lucha contra las injusticias éticas y sociales, Greene (1995) y Freire (2002) ayudan a comprender más claramente lo que el primer autor propone.



“Si el profesor pretende reflexionar sobre lo que está haciendo en las situaciones concretas de su vida, tiene que ser consciente de las convenciones que son normalmente usadas para organizar la realidad. Debe ser consciente de que las “ficciones” utilizadas para elaborar el sentido de la realidad (tanto en la escuela como fuera de ella) son construcciones mentales, esquemas hechos por el hombre, patrones de significado que sólo merecen una “*aprobación condicional*”. (p.88)

A través de la mirada de “extranjero”, Greene invita a los y las docentes a cuestionar la realidad o realidades que experimentan en su diario vivir para que de la mano de su historia y experiencia propias construyan una versión *suya* del mundo. Por medio de la re-construcción de su experiencia en comparación con los modos de vivir, sentir y actuar impuestos, la concientización del valor de su labor tomará forma y los y las docentes estarán en la capacidad de elegir el tipo de maestro o maestra que desean ser: maestros y maestras desentendidos y desentendidas de los sucesos reales o agentes culturales que luchan desde sus lugares de trabajo por un mundo mejor para todos y todas, porque como dice Sartre (citado en Greene, 1995) “*escogiéndome a mí mismo, escojo al hombre*” (p.93). Una vez tomada la decisión, si los y las docentes eligen convertirse en agentes críticos de la cultura, ellos y ellas se preocuparán por organizar los contenidos de su clase en torno a la resolución de aquellas situaciones que aquejan a sus estudiantes. Los y las docentes con mirada de “extranjero” se inquietarán por dar respuesta al siguiente interrogante con sus



estudiantes: ~~¿Qué vale la pena?~~, de la mano de los contenidos que en sus cursos deben cubrir.

Por otro lado, Freire (2002) opina que una de las características más importantes de un docente es su capacidad de reevaluar sus posiciones, creencias e imaginarios de la mano de su experiencia con sus alumnos y alumnas, porque el re-pensar constante de sus representaciones sobre el mundo y la realidad le permite ubicarse al nivel imaginario de sus alumnos y alumnas y ver la realidad desde ese punto. Así, el y la docente se ubicarán en una posición desde la cual les será más fácil responder a las preguntas y satisfacer las demandas de sus estudiantes. Se puede inferir a partir de las palabras de Freire que los y las docentes, profesionales o en formación, deben de estar en la capacidad de leer su entorno y utilizar esta experiencia como excusa para escribir nuevas historias, nuevas experiencias que respondan a las situaciones particulares de los pupilos.

Ahora, si bien Giroux, Greene y Freire proponen esta ruta en la formación de docentes, las preguntas son ¿Cómo despertar en los docentes el interés por auto-examinarse? ¿Cómo despertar el deseo por convertirse en agentes de cambio o transformación? ¿Cómo motivarlos a responder a las necesidades de otros?

Estos interrogantes pueden responderse desde la *pedagogía de la alteridad* propuesta por Ortega (2010, 2013). Para este pedagogo, la educación debe tener siempre como razón de ser la vida humana, es por esto que debe enfocar toda su atención en el contexto específico de cada una. En su discurso sobre la pedagogía de la alteridad, como paradigma de la educación intercultural, Ortega le da un alto valor a las personas y a sus situaciones particulares como insumo para planear y llevar a cabo prácticas pedagógicas pertinentes. Así mismo, Ortega afirma que en la práctica educativa el fin de la pedagogía de



la alteridad es responder al otro y responder del otro en la incertidumbre y en la contingencia. Es por esto que la pedagogía de la alteridad se soporta en la ética material y no en la ética idealista. La preocupación de la ética material, a diferencia de la ética idealista, se propone erradicar la maldad desde la experiencia misma de ella en casos y momentos específicos y no desde supuestos de bondad o principios morales. Aunque ambas éticas procuran la felicidad de los individuos, es la ética material la que toma en cuenta el caso particular de cada persona.

Aunque uno de los fines de la educación es responder al otro y del otro, en la formación de docentes, la educación debe ser un proceso que para llegar a dar cuenta del otro debe dar cuenta primero de la construcción del individuo como sujeto a través del diálogo consigo mismo, al mismo tiempo que dialoga con el otro. Para que la formación de docentes cumpla el fin de la educación intercultural y de la educación en general y sea exitoso, éstas deben dar respuesta primero a las preguntas del yo y dirigidas al yo, para luego poder responder al otro y del otro en su situación concreta. El discurso en la educación debe no sólo preocuparse por enseñarnos a conocernos a nosotros mismos como sujetos con historias propias e interesarnos por el efecto de éstas en nuestra construcción como personas para luego lograr entender de manera empática los efectos de las historias particulares de otros en ellos.

Un ejemplo de las cosas interesantes que pueden llegar a suceder cuando los *yo* se cuestionan, se problematizan, se interrogan a sí mismos a través del diálogo con otros es el evento que según Rodríguez (nd) cambió el discurso de la pedagogía y la educación en Colombia: el Movimiento Pedagógico llevado a cabo en la década de los 70 en Colombia. A través de la relación de los educadores y la educadoras con el gobierno y otras



# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, éstos y éstas empezaron a cuestionarse sobre su razón de ser y quehacer en el mundo. Una vez respondido el

interrogante, la manera de responder al educando y del educando en la sociedad como profesionales fue la de encargarse de trabajar la cultura, la pedagogía, la educación y la sociedad de forma reflexiva y ética. Este movimiento causado por el efecto de historias de vida particulares en individuos particulares dejó un gran legado a los y las docentes que vinieron después de ellos y ellas en Colombia.

Por este motivo, en la formación de docentes, la educación intercultural y la pedagogía de la alteridad deben siempre preocuparse por incluir en su discurso prácticas pedagógicas que no sólo pidan a los individuos responder al otro y del otro sino también al yo y del yo. Esto es, porque para que haya una consciencia del otro, debe haber primero una consciencia del yo, porque cuando se es consciente de que uno como sujeto es producto de historias, de sensaciones, de discursos particulares se hace más fácil el comprender que el otro también es producto de historias, sensaciones y discursos específicos. Así, sería interesante y pertinente promover un diálogo coherente de sensibilidades de *yos* antes de promover consciencias de otredades.

Es evidente que para que existan docentes conscientes y sensibles, desde las instituciones formadoras de docentes se debe llevar a cabo un trabajo que favorezca las condiciones para que esto suceda. Si bien los discursos de pedagogía crítica sirven para hacer conscientes a los y las docentes titulados y tituladas y en formación de su misión política, cultural y social, no basta sólo con planear y promover cursos que promulguen esta visión. Para formar docentes que sean conscientes de sí, que estén en la capacidad de responder a las necesidades de los otros, éstos y éstas deben responder primero a sus situaciones y para esto, los y las docentes en formación



deben desarrollar primero una sensibilidad de sí mismos. Sin embargo, surge un interrogante  
Facultad de Educación

similar al de párrafos anteriores: ¿Cómo lograr desarrollar en los y las docentes en formación una sensibilidad de sí mismos que les permita responder a las sensibilidades de otros y otras? Es aquí donde el libro *Interculturalidad en Procesos de Subjetivización* de Raúl Fornet-Betancourt (2009) cobra importancia y ayuda a complementar, de forma teórica y práctica, la pedagogía crítica y su valor en la formación de maestros y maestras. En su discurso Fornet-Betancourt habla de la interculturalidad como los espacios y los momentos en los que los sujetos comparten creencias, opiniones e ideologías a las cuales, en su proceso de socialización, han sido sujetos y, por ende, han heredado. Por esta razón el autor afirma: “Y en ese sentido creo que lo primero que hay que hacer es aprender a leer, al menos parcialmente, los procesos de subjetivación en que estamos, y por otra parte, saber leer un poco el contexto en que estamos.” (2009, p. 11). Con su idea de interculturalidad en la práctica pedagógica, Fornet-Betancourt invita a maestros y maestras a cuestionar certezas y verdades aceptadas socialmente, desnudarlas y tomarlas como referencia para generar un tipo de subjetividades más próximas a nuestra condición humana, caracterizada sin duda por su vulnerabilidad y fragilidad física, emocional y mental. Para lograr esto, Fornet-Betancourt afirma que todos y todas debemos ser expuestos a diálogos interculturales en los que el contexto, entendido éste como situación no como lugar, debe primar. Las situaciones de desigualdad (social, económica, política), discriminación, violencia (sexual, racial, de género, laboral, entre otros), y pasividad política son sólo algunas de ellas, a las cuales todos y todas debemos ser expuestos para despertar y/o desplegar una conciencia de *yo como personas y de personas como yo*. De esta manera, la responsabilidad de otros y otras a través de mi responsabilidad conmigo mismo puede tomar lugar.



para debatir subjetividades heredadas y, tal vez desarrollar subjetividades reflexivas en las personas, que la literatura adquiere un valor extra como instrumento didáctico alternativo para lograrlo. Morgan (2015), en una de sus charlas para TED afirma que lo hermoso de la literatura es que le permite a sus lectores y lectoras ver y sentir a través de las páginas escritas lo que personajes, reales o ficticios, viven en los diferentes momentos y lugares descritos y cómo los viven. Esto hace que uno se concientice, a través de las palabras de los autores y las autoras, de las posibles experiencias de personas reales en nuestro mundo real. Además, Duncan-Andrade y Morrell (2008) afirman que el uso de la literatura como herramienta de la pedagogía crítica, permite que los y las estudiantes puedan establecer un diálogo de manera implícita entre sus vivencias y las situaciones descritas en las páginas de los libros. Esto les permite darse cuenta de la forma en que son percibidos y cómo ellos y ellas perciben a las demás personas.

Igualmente, Bruner (1986, 2002), Egan (1994) y Greene (2005) argumentan que el poder de la literatura en sus diferentes expresiones (cuentos, fábulas, prosa, poesía, novelas, versos, entre otros) reside en que estas formas de expresión humana retratan situaciones diversas de la condición humana, lo que permite a sus lectores y lectoras desarrollar la facultad de identificarse con ellas por medio de sus propias experiencias. Sin importar realmente si las historias narradas son reales o no, lo impactante de ellas es que conectan emocionalmente al lector o lectora con las situaciones contadas. Greene y Bruner (2002) aseveran que a través de la conexión emocional que los lectores y las lectoras desarrollan con las diferentes formas de narrativa pueden llegar a permitirse la posibilidad de imaginarse situaciones alternativas que no impliquen injusticia y sufrimiento. A través de la literatura, los lectores y las lectoras pueden desarrollar una sensibilidad sobre el mundo que habitan y co-habitan. La literatura en la formación de docentes



se puede utilizar como una herramienta posible de la pedagogía crítica y de la alteridad para que  
**Facultad de Educación**

los futuros profesores y futuras profesoras desarrollen una sensibilidad de sí mismos y de otros.

Además, Ghosn (2002), Ellison (2010) y Aghagolzadeh y Tajabadi (2012) en sus respectivos estudios teóricos y prácticos rescatan y resaltan la utilidad que la literatura como herramienta metodológica tiene para la práctica del docente de lenguas extranjeras en el marco de la pedagogía crítica. Por un lado, los y las autoras destacan la riqueza lingüística que la literatura provee al ser elaborada, en su mayoría sino en su totalidad, por autores que escriben en inglés y cuya lengua materna es el inglés, lo cual expone a sus lectores a lenguaje auténtico. Por otro lado, ellos y ellas acentúan la riqueza de situaciones, experiencias y vivencias que a través de la literatura se pueden abordar en las sesiones de clase. Dichas situaciones, experiencias y vivencias pueden abordarse desde varias perspectivas al mismo tiempo: moral, existencial, cultural, social, actitudinal, emocional. El trabajo de la literatura en las sesiones de clase favorece los momentos para que los lectores/as-estudiantes procesen la información cognitiva y emocionalmente, lo que puede llevar al despertar y/o despliegue de maneras de concebir el mundo y a los otros y otras de forma más empática.

En esta misma línea, Quintero (2008) considera que las personas pueden aprender a construir y deconstruir el mundo real que habitan y co-habitan a partir de mundos imaginarios creados a partir de los juegos de palabras que se encuentran en las historias a las que son expuestas en los lugares que frecuentan. Al uso de la literatura en la enseñanza, la autora le atribuye el devenir de una alfabetización crítica que según ella es...

“... resultado de la pedagogía crítica, para las personas que aprenden, y sea cual sea su edad, como un proceso de construir el lenguaje, y de utilizarlo críticamente (oralmente o por escrito) como medio de



Porque según ella...

“Este método guía a los alumnos y alumnas de cualquier edad, con cualquier experiencia de cualquier nivel de capacidad para que basen su aprendizaje en la experiencia personal, de un modo que fomenta la reflexión crítica y la participación activa. En otras palabras, la alfabetización crítica está en cualquier aspecto de los juegos de fingimiento de los niños y niñas pequeñas, o de sus juegos semiestructurados, o cuando hacen uso de su imaginación, del simbolismo y de la acción.” (p.281)

Para que la pedagogía crítica surja efecto en la formación de profesores y profesoras, desde los programas que se forman se deben pensar en y promover contenidos y prácticas que apunten a despertar y/o desplegar sentimientos, emociones que guíen las acciones, no al contrario. A este respecto, Kincheloe (2008) y Giroux (2001) destacan el rol que las sensaciones/emociones juegan al momento de construir subjetividades. Para esto, él describe el trabajo que las grandes multinacionales vienen haciendo a través de las *mass media*. Las *mass media* recurren a las emociones, las sensibilidades, los sentimientos de las personas para persuadirlos y persuadirlos de consumir más, para convencerlos y convencerlos de pensar y sentir de acuerdo a las imágenes, películas o series que ellas producen. Del mismo modo, la pedagogía crítica a través de la formación de docentes y la educación en general debe recurrir a la misma estrategia si quiere seguir siendo interesante, relevante y actual en el ámbito formativo.

Como se explicó en párrafos previos, la misión de la pedagogía crítica es trabajar en pro de que las personas sean conscientes de sus historias, experiencias, emociones y sensibilidades en sus momentos y lugares históricos respectivos para que construyan y deconstruyan a partir de ellos su lugar en el mundo y la realidad.



posibles prácticas pedagógicas que de sus desarrollos teóricos se pueden desprender, iluminan el camino de quienes desean trabajar para obtener justicia social, parece que estos dos autores omiten algo que es importante: ellos hablan del neoliberalismo y sus prácticas deshumanizantes como si fuera un evento que se creó solo. Ambos autores desarrollan su idea de pedagogía crítica para un sólo grupo de personas: los oprimidos y oprimidas, por lo cual surgen las siguientes preguntas: ¿Acaso los afortunados y las afortunadas económicamente no merecen un poco de pedagogía crítica? ¿Acaso ellos y ellas no viven en el mismo planeta tierra en el que los “oprimidos” y “oprimidas” viven? ¿Acaso ellos y ellas no son educados y educadas por profesores y profesoras también? ¿Acaso se les estará negando su humanidad e historia a los denominados y denominadas “opresores” y “opresoras” cuando hay un enfoque solamente en la humanidad e historia de los “oprimidos” y “oprimidas”? ¿Acaso se está asumiendo que a los afortunados y las afortunadas sí les han sido mostradas todas las posibilidades? ¿Acaso la pedagogía crítica no logrará también impactar su subjetividad, su historia? Lo que no se puede dejar perder de vista es el hecho de que el neoliberalismo fue creado, desarrollado y ha sido promovido por personas de carne y hueso, con sentimientos e historias propias, ¿Acaso es correcto omitir sus historias? ¿Acaso la pedagogía crítica no es para todos y todas?

Para complementar la idea anterior es necesario distinguir el discurso de Fernet-Betancourt (2009), en su disertación acerca de la *Interculturalidad en Procesos de Subjetivización*, él no nombra grupos, algo que si queremos llegar a erradicar en favor de la felicidad, comodidad y bienestar de todos y todas, como lo promueve McLaren con su pedagogía crítica revolucionaria, se debe empezar a promover. No es que no se deba dimensionar la lucha



~~de clases, géneros, razas y nacionalidades~~ que el neoliberalismo causa día a día, pero no se debe  
Facultad de Educación

dejar de dimensionar que aquellos/as dueños y dueñas de los gigantes negocios transnacionales, al igual que los infortunados y las infortunadas, tienen una historia, y que han utilizado sus fortunas guiados/as por lo que esa historia personal produjo en ellos/as para hacer cosas en beneficio suyo y no común. Tal vez ellos/ellas no tuvieron guías o profesores que les ayudaran a desnaturalizar la idea que la teoría evolucionista trajo consigo de: *el más apto, fuerte -o rico en este caso- es el que logra sobrevivir*. Creo que no se debe olvidar la idea que la teoría evolucionista desarrolló en torno a los seres humanos: somos animales, porque descendemos de animales. ¿Acaso los animales no se comportan de acuerdo a lo que su instinto de supervivencia les indica? ¿Acaso no todos y todas, oprimidos/as o no, se comportan de igual manera? Es aquí donde la pedagogía crítica, pensada por McLaren, enmarcada en el concepto de interculturalidad desarrollado por Fernet-Betancourt cobra relevancia en la teoría y prácticas pedagógicas críticas. La pedagogía crítica debe estar pensada para despertar y desplegar una consciencia humanista en las clases altas, medias y bajas de la sociedad. Todos/as merecen las mismas oportunidades, de lo contrario, la pedagogía crítica estaría pensada para privilegiar a una sola clase social. Utilizando la pedagogía crítica de dicha manera, se estaría promoviendo lo mismo que el neoliberalismo hace, privilegiar a unos/as para oprimir a otros/as.

Si la pedagogía crítica desea estar a la vanguardia, debe evitar a toda costa la crisis de la imaginación de la que habla Weiner (2008) en su texto titulado *La Pedagogía Crítica y la Crisis de la Imaginación*. En él, el autor escribe acerca de la crisis que la pedagogía crítica como paradigma y como práctica atraviesa en estos momentos. Esto por cuatro razones: a) el discurso sobre la pedagogía crítica no es asequible a la población para la cual fue pensada ya que el lenguaje empleado en su divulgación no es llamativo y/o entendible; b) la pedagogía crítica se



# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

esta quedando en las universidades con los doctores o profesores universitarios; c) la pedagogía crítica se queda en el mero discurso academicista, como ideología, como filosofía y no se piensa

en ella como el medio o contexto para reescribir las realidades, además no se piensa en las posibles herramientas que contribuyan a la reescritura de las realidades sociales, políticas y económicas que asistan en la promoción de equidad en las sociedades y d) el discurso sobre la pedagogía crítica está descontextualizado: si su objetivo es liberar, ésta no ha pensado de qué va a liberar, a quién va a liberar, de qué formas lo va a hacer, y para qué va a liberar. Así, desde la pedagogía crítica, y por medio de herramientas metodológicas que de ellas se desprendan, se debe tener claro que lo que se quiere lograr con ésta y por medio de ésta es liberar las mentes de las personas acerca de lo que es el mundo hoy y lo que podría y/o debería ser: tal es la importancia de pensar de empezar a pensar la literatura como herramienta alternativa de la pedagogía crítica en la formación de maestros/as y personas en general. La literatura en un principio podría ser un instrumento que sirva para despertar sensibilidades propias y favorecer los medios para que los futuros y las futuras docentes desarrollen una mirada de “extranjero” que puedan utilizar luego en su vida profesional con sus estudiantes, para responder a sus necesidades desde los relatos y formas de narrativa y causar cambios y transformaciones significativas al interior de todos y todas para hacer un mundo mejor, donde la justicia social sea una realidad tangible.

Por las razones expuestas en los párrafos anteriores, se considera pertinente afirmar que el tipo de literaturas a abordar en un curso de literatura deben referirse a temas que se omitan en los currículos predominantes y que aún estén al margen tales como las feminidades, la homosexualidad y sus diversas formas de sentirla y vivirla, la raza, las regionalidades, entre otros. Estos temas no han sido visibilizados, incluidos y tratados aún en la mayoría, sino en su



curso en Colombia (Castillo, 2011). Para ilustrar mejor la premisa previa, se tomará el caso que Díaz (citada en Castillo, 2011) presenta cuando habla de cómo la afro-colombianidad es representada en los libros de texto utilizados en algunas instituciones educativas de Colombia. Castillo explica el caso que Díaz presenta diciendo que...

“Los trabajos realizados en Colombia por las investigadoras María Isabel Mena y Sandra Soler, evidencian que los saberes escolares promovidos a través de los currículos, los textos escolares, los planes de estudio y las prácticas de enseñanza de los maestros producen una invisibilización y/o distorsión en relación con lo afrodescendiente en la historia cultural, política y económica de la nación. En este mismo sentido, los estudios recalcan la presencia de representaciones estereotipadas que circulan en estos materiales de enseñanza, y que en su condición de saberes oficiales, mantienen imágenes fijas y reducidas de la gente negra, palenquera, raizal y/o afrocolombiana<sup>3</sup>. Desde este punto de vista, se reconoce cómo en el terreno de la enseñanza de las ciencias sociales escolares se reproduce un silenciamiento y/o invisibilización de los afrodescendientes y un tratamiento marginal y sesgado respecto a su historia y a la del continente africano (Díaz, 2008).” (p. 63)

Además, Castillo explica que Díaz...

“...encuentra que el tratamiento en algunos materiales y textos escolares produce una visibilidad estereotipada de las culturas y las poblaciones negras y/o afrocolombianas, cuyas ilustraciones y fotografías les asocia con situaciones como la pobreza, el crimen, la marginalidad y el folclor.”

Los tipos de literatura mencionados anteriormente responden a la necesidad y esfuerzo que grupos marginados e ignorados históricamente han hecho para explicarse, para exponerse, para lograr ser entendidos, comprendidos y respetados. Este tipo de literatura pavimentaría el camino para que los lectores, sean docentes en formación, docentes titulados/as o estudiantes de otros niveles, dimensionen el impacto que la cultura dominante ha tenido y/o puede llegar a tener en la historia y experiencia de las personas. A través de la



visibilización de estas literaturas ~~otras~~ se pueden contextualizar el sufrimiento de otros y  
Facultad de Educación

otras que permitan simpatizar, empatizar y hacer algo por ellos y ellas.

El uso de la literatura como herramienta alternativa de la pedagogía crítica para alcanzar justicia social permitiría además, no sólo ayudar a que todos y todas comprendan el papel que el discurso sobre la *identidad* o *identidades* juega en la cotidianidad, sino también cómo a través de ellas el pensamiento: las representaciones, imaginarios, emociones y sentimientos, son colonizados. En otras palabras, la literatura puede contribuir, por medio del lazo afectivo primero, a que sus lectores y lectoras puedan crear con las historias y segundo, a que las personas abran sus ojos a las realidades que siempre ha habido y que deben haber por lo diferentes que son los lugares que habitamos y por nuestras diversas maneras de conocer y experimentar el mundo.

Al respecto del tema sobre *identidad*, Hall (2003) afirma que en el transcurso de la historia se ha hablado de identidad en diferentes áreas del conocimiento y en diferentes momentos históricos: feminismo, crítica cultural influenciada por el psicoanálisis, posmodernismo, concepciones étnicas y raciales y filosofía. Cada uno de los discursos producidos por éstas ha intentado esencializar su uso y definición. Su observación es que ninguno de los conceptos por separado sobre identidad debe adoptarse como verdades absolutas, porque la identidad es algo cambiante que se construye a través de discursos y prácticas sociales particulares en momentos y lugares históricos diferentes. Con esta idea presente, el autor hace en el capítulo una crítica deconstructiva que “somete a borradura” (p.13) conceptos clave, porque según él, estos conceptos en su totalidad esencialista no lograron superarse los unos a los otros dialécticamente, por lo tanto para lograr comprender dinámica de la identidad deben conjugarse todos los conceptos clave al mismo tiempo. El



problemas de formas modernas de política y de agencia. El discurso sobre identidad es un concepto que está en relación axial con políticas de situación, además de las dificultades e inestabilidades en torno a formas contemporáneas de políticas identitarias. Los problemas de agencia, según Hall, surgen porque el sujeto se encuentra en una posición desplazada dentro del paradigma y empieza a pensarse el concepto en una relación sujeto-prácticas discursivas. De este modo, el autor define identidad como...

“...punto de encuentro, punto de sutura entre, por un lado, los discursos y prácticas que intentan <<interpelarnos>>, hablarnos o ponernos en nuestro lugar como sujetos sociales de discursos particulares y, por otro, los procesos que producen subjetividades, que nos construyen como sujetos susceptibles de <<decirse>>” (p.20)

Hall explica que para intentar comprender el concepto de identidad debe empezarse por aceptar que su construcción se da en el plano de interacción conjunta y continua de lo psíquico y discursivo. Es por esto que la discusión sobre el origen del término *identidad* no puede darse en ámbitos separados porque la construcción de la identidad de los sujetos pasa por el deseo interno del individuo en relación con su situación histórico-discursiva particular. La identidad es, pues, un concepto que es construido por los discursos que priman en momentos y lugares históricos específicos y la manera cómo estos discursos afectan y construyen simultáneamente la subjetividad de los individuos. Los individuos juegan un doble papel en la construcción de identidad, ya que ellos/as actúan como productores/as de discursos y reguladores/as de los mismos. La discusión sobre identidad se presenta entonces como una construcción a través de actos políticos y discursivos en momentos históricos particulares y de agencia de los sujetos, las representaciones sociales



que priman en esos momentos y la manera cómo estos discursos pasan a través de la  
**Facultad de Educación**

corporeidad de los individuos y lo que éstos deciden hacer frente a estos aspectos.

Por eso, Hall ha ayudado a comprender que la identidad es un discurso político que actúa en el plano de la diferencia, la exclusión y la subjetividad; es decir, la imagen que se puede llegar a tener sobre lo que las personas deben ser y la manera cómo deben actuar en un momento y lugar históricos es una construcción histórica que se ha dado por medio de los discursos producidos en los diferentes campos del conocimiento, pero es una imagen que está sujeta a cambios porque no todo el mundo va a estar de acuerdo siempre con la misma, porque hay diferentes sentires con respecto a ello (i.e. la imagen sobre el rol de las mujeres y los hombre en la sociedad: maneras de actuar, vestir, entre otros). La identidad está sujeta a discursos y a subjetividades, que cambian o se mantienen por la acción, interés y deseos de los individuos.

La literatura como herramienta alternativa de la pedagogía crítica de mano del discurso pensado por Hall (2003) sobre *identidad* da bases teóricas claras y concretas para argumentar que está bien estar en desacuerdo con los discursos sociales sobre la imagen que los individuos deben proyectar como profesionales, hijos/as, hombres, mujeres, etc. frente a la sociedad, porque la identidad está hecha a través de discursos regulados por las mismas personas que los viven y los hacen. Aunque el reconocimiento de la identidad es legitimizado por discursos políticos, ésta también empieza a forjarse desde los sentires individuales que logran encontrarse, converger y unirse para construir discursos específicos que reclaman el derecho a existir en total visibilidad.

En consecuencia, todo acto educativo debería tener claro el discurso existente sobre identidad ya que la educación es una herramienta reguladora de discursos políticos,



cuidadosamente lo se desea hacer en las instituciones formadoras de docentes y educativas en general. Es por esto, que la presente propuesta de investigación tuvo el propósito de sentar bases teóricas y prácticas sobre aspectos como pedagogía crítica, pedagogía de la alteridad, interculturalidad y literatura para sustentar aquí el deseo de desarrollar un curso que contextualice el uso de la pedagogía crítica. A través de su marco teórico y las herramientas pensadas desde ella, como la literatura, puede combatirse la colonialidad del saber y el ser explicadas por Castro-Gómez (2007) en la sección donde se presentaron los aspectos éticos y metodológicos que guiaron esta investigación, para promover un pensamiento reflexivo, sobre lo que somos y deseamos ser, que pase por la acción concreta de lograr ser seres conscientes de otros/as a través de sí para conseguir construir un mundo donde la única desigualdad sea la igualdad de verdades para todos y todas.

## Un poco más de literatura...

“La literatura debe, por lo tanto, ser leída y estudiada porque ofrece un medio –algunos dirán que incluso es el único- de preservar y de transmitir la experiencia de los otros, de aquellos que están alejados de nosotros en el espacio y en el tiempo, o que son distintos a causa de sus condiciones de vida.”

1 8 0 3 (Compagnon, 2012; p. 58)

Aghagolzadeh & Tajabadi (2012), Ghosn (2002) Greene (2005) y Karolidis & Rosenblatt (1999) resaltan varias de las ventajas que el uso de la literatura tiene en la enseñanza y



aprendizaje de lenguas extranjeras y para la educación en general, algunas de ellas son: los textos  
Facultad de Educación

literarios brindan a los y las aprendices la oportunidad de usar auténticamente la lengua extranjera, promueven entendimiento de otras culturas, ayudan a desarrollar un pensamiento crítico, son un material que algunos y algunas estudiantes encuentran motivante de acuerdo a su presentación, sirve para desarrollar la creatividad, ayuda a desarrollar una concepción de la realidad más amplia, los y las estudiantes pueden utilizar los textos para construir sus propios textos de acuerdo a su experiencia, facilita la transacción y el diálogo entre el profesor y el estudiante y entre los estudiantes mismos, da a conocer cómo otras culturas conciben la realidad y permite analizar el contexto histórico y temporal de las obras para entender cómo las personas construyen sus idiosincrasias. Para lo descrito anteriormente, Rosenblatt (1999) propone utilizar el método de la *transacción*, el cual consiste en adecuar el ambiente de la clase para que los profesores y las profesoras y las estudiantes y los estudiantes mismos entablen un diálogo entre sí y el texto para construir significados diversos del mismo. Un aspecto importante a considerar cuando esto se lleve a cabo en las sesiones de clase debe ser que los y las estudiantes hagan uso de su conocimiento previo, de su historia personal, de su momento histórico y contextual para construir el significado del texto literario. Si bien la autora tiene claro que esta práctica podría confundirse con la idea de que cualquier interpretación es válida, ella misma se encarga de aclarar que todas las interpretaciones que de los textos literarios se hagan deben estar sustentadas con eventos descritos en la misma obra, lo cual desmiente dicha presunción. Esta *transacción* que la autora propone indica que el significado del texto es activamente construido por los (as) lectores (as) mismos (as) en el evento de la lectura (p. 160). Además, esta actividad podría convertirse en el medio por el cual los y las estudiantes se den cuenta e internalicen la idea de que todos y todas podemos tener un rol activo en la producción de conocimiento siempre y



cuando, al igual que en la *transacción*, nuestros actos e ideas emergentes evidencien una  
Facultad de Educación

necesidad real. Los significados que los (as) lectores (as) erigen activamente en el proceso sirven de antesala para que ellos (as) despierten y/o expandan su rango de emociones que les permite ver, notar, observar cosas, sucesos, eventos de los cuales no eran plenamente conscientes. De por sí, de acuerdo a Rosenblatt, la literatura ayuda a despertar el ojo emocional que se necesita para evidenciar las injusticias que están en el mundo que habitamos. Los textos literarios se convierten en otras experiencias que el lector o la lectora viven para ampliar sus perspectivas sobre la realidad, experiencias y visiones que le ayudan a elaborar un posible mundo lleno de otras actitudes, comportamientos, ideales, posibilidades. Asimismo, Greene (2005) relaciona el universo de posibilidades que la literatura ayuda a potencializar para, de la mano de la pedagogía crítica, la literatura sea un instrumento que ayude a desnaturalizar ideologías que promueven prácticas des-humanizantes como lo son la discriminación, el racismo, el sexismo, la violencia consciente o inconsciente hacia nuestros prójimos, entre otras, con el objetivo de pensar y crear otras realidades y practicar una pedagogía más ética, más responsable del mundo que habitamos.

Al ser la literatura uno de los medios que ayuda a ampliar el rango de experiencias que las personas tienen, los y las docentes no sólo pueden hacer un trabajo de análisis de las obras, del tipo de vida que ellas describen y/o de los tipos de ideologías que ellas promueven y así develar mecanismos de represión e invisibilización que son utilizados históricamente, sino también promover la fantasía, la imaginación y la creatividad de los y las estudiantes para proponer posibles salidas y/o soluciones a aquellas circunstancias nebulosas. Para ello, Vigotsky (1997) ilustra cuatro aspectos a tener en cuenta al momento de intentar abordar situaciones problemáticas de manera creativa. El primer rasgo que el autor menciona para explicar el proceso creativo es la riqueza de experiencias que los individuos deben tener para ser capaces de crear



~~mas efectiva y eficazmente. A mayor riqueza de experiencias, mayores son las posibilidades de~~  
**Facultad de Educación**

que el proceso creativo sea más prolífico. La segunda característica es la capacidad de los individuos de disociar las experiencias relevantes de las irrelevantes y utilizar los episodios relevantes para asociarlas y generar combinaciones que les permitan resolver asuntos problemáticos. El tercer aspecto del proceso creativo es lo emocional. Para explicarlo, Vygotsky, utiliza las palabras de Ribot para expresar que el componente emocional cumple un rol crucial en los procesos de imaginación y creación de los seres humanos, ya que éste se convierte en el medio a través del cual los seres vivos generamos y reconocemos la necesidad, el deseo, la voluntad de encontrar respuestas, solución y/o remedio a los obstáculos que se presentan en la cotidianidad. La cuarta peculiaridad del proceso imaginativo es el producto que se origina a partir de la necesidad de solucionar algún problema. Freire (2012), por su parte, sustenta que una educación problematizadora se convierte para los educadores-educandos y educando-educadores en “...un esfuerzo permanente a través del cual los hombres van percibiendo, críticamente, cómo *están siendo* en el mundo *en el que y con el que están.*” (p. 75). Es acá, donde entra en juego de nuevo, por medio de la literatura, el diálogo entre el profesor y el estudiante para acrecentar las posibilidades de llegar a nuevos escenarios pedagógicos donde la realidad puede ser leída de otras formas y abordada de otras maneras diferentes a las tradicionales.

Por su parte, Compagnon (2012) destaca, ya no varios aspectos pedagógicos que se pueden lograr con la utilización de la literatura, sino el tinte de las particularidades que permite conocer al otro sin tener que establecer un contacto directo con él o con ella, ya que al ser la literatura el medio a través del cual conozco la situación de otros y otras, permite conocer al mismo tiempo la situación propia. Compagnon lo escribe de la siguiente manera:



“... al ser lo propio de la literatura el análisis de las relaciones siempre particulares que ponen  
**Facultad de Educación**

en comunicación las creencias, las emociones, la imaginación y la acción, contiene un conocimiento insustituible, detallado y no resumido, sobre la naturaleza humana, un conocimiento de las singularidades.” (p. 58)

Además, Compagnon explica la literatura como un medio de educación sentimental, así:

“Fuente de inspiración, la literatura contribuye al desarrollo de nuestra personalidad, o a nuestra <<educación sentimental>>, como hacían las lecturas devotas entre nuestros antepasados. La literatura permite acceder a una experiencia sensible y a un conocimiento moral que sería difícil, incluso imposible, adquirir en los tratados de los filósofos.” (p. 57)

La literatura no sólo permite desarrollar un lenguaje de las posibilidades, sino que también es el medio a través del cual se puede aprender, con un(a) guía adecuado(a), a imaginar otras formas de relacionarnos no sólo con las personas sino con los seres vivos que habitan este universo, relaciones que estén llenas de cordialidad y respeto.

## **La cultura en la pedagogía crítica y la literatura...**

Giroux (1997, 2014), Freire (2012), Kincheloe (2008) y McLaren (2002) desde sus respectivas formas de comprender, abordar, desarrollar y trabajar la pedagogía crítica han coincidido en que ésta en su materialización, en la escuela o en las diferentes esferas públicas encargadas de educar a las personas, toma la forma de una pedagogía de la cultura, ya que incide en la transformación de aspectos culturales tales como tradiciones, costumbres, representaciones sociales y, finalmente, el lenguaje y la repercusión de su uso y significado en contexto para la formación de la subjetividad de cada individuo. Por esta razón, me parece pertinente especificar qué deseo entender por el término *cultura* para intentar establecer relaciones teóricas claras y coherentes entre cultura, literatura y pedagogía crítica en su praxis cotidiana. Por un lado, Vygotsky (en Castorina, Toscano, Lombardo, y Karabelnicoff, 2005) desarrolla el concepto



en un contexto, físico, mental y/o emocional, o situación en los cuales la actividad de los sujetos adquieren sentido por medio de la experiencia y su objetivo. Por otro lado, Bruner y Gergen (en Arcila Mendoza, Mendoza Ramos, Jaramillo y Cañón Ortiz, 2010) complementan a Vygotsky en la explicación del concepto de cultura explicando que para que ésta sea el resultado de un proceso de internalización individual de los signos y sus significados que luego se materializa en comportamientos y acciones debe haber un proceso relacional y transaccional del yo con otras personas o instrumentos en el que los signos adquieren valor. Una vez internalizados los signos y los significados por el individuo, gracias a su experiencia con ellos, éste tiene la posibilidad de incidir en la transformación o perpetuación de su valor. Por otro lado, Wertsch, Del Río y Álvarez (1997) explican que este desarrollo conceptual de cultura, llevado a cabo por Vygotsky, incide tanto en la acción educativa como en los procesos de enseñanza-aprendizaje escolar. Castorina et al. (2005), en su estudio de la teoría del desarrollo humano de Vygotsky, y Arcila Mendoza et al. (2010), en su análisis del significado desde Vygostky, Bruner y Gergen, coinciden en que para estos tres autores el lenguaje es el medio que incide tanto en la individuación y construcción de la subjetividad de los sujetos como en el valor asignado a emociones, comportamientos, acciones, entre otros. No obstante, para que en la labor educativa el lenguaje y los signos que le acompañan adquieran significancia material e incidan en el entendimiento, comprensión y transformación, mas no en la perpetuación, de las realidades de los educandos, ésta debe actuar con la claridad conceptual y práctica de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) la cual considera herramientas, medios, actividades y propósitos claros que son los que le darán sentido a los tres elementos antes mencionados (Lacasa, 1989; Moll, 1990). Es igualmente importante resaltar que, en el marco de una pedagogía crítica, para que toda herramienta, medio y



1803  
**Facultad de Educación**

actividad utilizadas en la praxis educativa adquieran relevancia y conveniencia, éstas deben ser empleadas en el marco de una situación problemática que sea compartida por los participantes (Fornet-Betancourt, 2009). Así, en la formación de docentes de lenguas extranjeras, la enseñanza y aprendizaje tanto de aspectos lingüísticos como la lectura, análisis, discusión, superación y transformación de aspectos vivenciales, experienciales y situacionales contenidos en los tipos de literatura presentados en clase se convierten en los propósitos que validan tanto el lenguaje a aprender y los contextos a analizar y debatir como las obras elegidas a estudiar y las acciones propuestas en torno a ellas, o en términos conceptuales, el propósito educativo le da sentido tanto a las herramientas utilizadas (el lenguaje y el contexto expuestos en las obras literarias), al medio (las obras literarias) y la actividad (lectura, análisis y discusión del con-texto elegido).

Consecuentemente, el proceso de enseñanza-aprendizaje planteado desde las nociones de cultura, significado y ZDP propuestos por Vygotsky, Bruner y Gergen adquieren un matiz relacional, no sólo de los individuos consigo mismos en el cual utilizan el lenguaje para construir su propia noción de realidad, contexto y cultura, sino también de los individuos con los territorios y signos creados por otros en ellos para expandir su comprensión del mundo y la historia y decidir, gracias a la internalización del lenguaje, sobre su lugar en ambos. Cabe mencionar que en la materialización de la ZPD en la escuela, según Moll (1990), el objetivo es dirigir el desarrollo de los educandos a los que éstos podrían saber y hacer mañana con el conocimiento adquirido en el 'aquí y ahora' del contexto escolar; por lo tanto, el enfoque de esta aproximación conceptual está en darle mayor importancia al proceso de enseñanza-aprendizaje y al tipo de acompañamiento que el docente hace a sus aprendices en la praxis educativa con los propósitos *para el mañana*, herramientas, medios y actividades planteados. En síntesis, la comprensión del concepto de cultura y ZDP desarrollados por Vygotsky, y las posteriores contribuciones hechas por Bruner y



materialización de la pedagogía crítica a través de la literatura, ya que si en la significación y re-significación de aspectos culturales e históricos las palabras, y las acciones que de su comprensión se desprenden, y la experiencia juegan un rol crucial en la constitución de universos intrapersonales e interpersonales, la literatura se presenta como un medio idóneo para abordarlos e intentar transformarlos cuando sea imperioso.

## CAPÍTULO CINCO

### La pedagogía crítica como marco teórico y práctico del uso de la literatura en la formación de docentes

“La pedagogía crítica se centra en el autofortalecimiento y en la transformación social, además de cuestionar lo que se da por hecho, o lo aparentemente evidente o inevitable, en la relación entre las escuelas y el orden social.”

(McLaren y Giroux, 1997; p. 51)

“La conceptualización del currículum como una forma de política cultural significa reconocer la importancia de la finalidad de la educación que pretende crear las condiciones necesarias para la transformación social a través de la constitución de estudiantes que sea sujetos políticos reconocedores de su situación histórica, racial, sexual y de clase, así como de las fuerzas implícitas que dan



forma a sus vidas, y que están política y éticamente motivados para luchas por la libertad y la emancipación humana.”

(McLaren y Giroux, 1997; p. 57)

“...la literatura, a diferencia del material de carácter documental, está dotada de resonancias. Es decir, que sus palabras significan más de lo que denotan y evocan en quienes están dispuestos a prestarles atención otras imágenes, memorias, y cosas deseadas, perdidas o nunca captadas o entendidas del todo.”

(Greene, 2005; p. 75)

Empiezo este apartado, apreciado (a) lector (a), con las tres citas previas porque han sido éstas, de la mano de sus autores, unas palabras significativas que han abierto un sendero, de los muchos posibles, para ver, considerar, imaginar y querer materializar una ruta en que la pedagogía crítica a través de una propuesta curricular en que la literatura y sus diversas expresiones, como lo son en este caso particular los relatos o narrativas autobiográficas, los cuentos ilustrados, las películas y capítulos de series de televisión, sean un aporte tangible a la formación de docentes y su labor ética, cultural y educativa. Los tres aspectos anteriores son, desde el punto de vista de Giroux (1996), McLaren (1997) y Greene (1995, 2005), cruciales al momento de discurrir acerca de la formación de profesores y profesoras ya que éstos y éstas deben responder a los siguientes interrogantes respectivamente: ¿por qué formar? ¿Para qué formar?, y ¿Para quién formar? De acuerdo a estos autores, pensar en los aspectos éticos de la educación da una idea clara de hacia dónde quiere dirigirse la humanidad, ya que lo ético en la



educación se preocupa por el rol o roles que los seres humanos desempeñaremos en el mundo. Lo  
Facultad de Educación

cultural en la educación, a su vez, se inquieta por los instrumentos que servirán de medio para cultivar en los seres humanos las ideologías que alimentarán el propósito de existencia de cada individuo. Finalmente, el aspecto educativo se afana por encontrar mecanismos que muestren el conocimiento como algo en perpetua cimentación, inacabado; en cuya construcción todos debemos participar para hacer de éste una excusa para crear comunidad, establecer comunidad y vivir en comunidad.

Con lo anterior en mente, es mi propósito, en las líneas que siguen a continuación, presentar algunos elementos tanto teóricos como prácticos que podrían ser considerados al momento de pensar un curso de literatura que sea útil en la formación de docentes de inglés y francés, y por qué no, en la formación de docentes de un área semejante. Por lo tanto, a continuación esbozaré un marco con algunas precisiones teóricas que deberían abordarse durante el curso, para esto me parece pertinente retomar los tres aspectos mencionados en el párrafo anterior de manera análoga a currículo, literatura, pedagogía crítica y pedagogía cultural y de la representación para ilustrar de mejor forma cómo los aspectos ético, cultural y educativo se ven plasmados en la planeación de un curso cuyo objetivo es el de formar docentes que sean o se vuelvan conscientes de su labor social, política y cultural.

## **El currículo crítico o lo ético en la educación...**

Esta sección se encargará de puntualizar las razones por las cuales un plan de estudios dirigido a la formación de docentes en cualquier área del conocimiento debe ocuparse de bosquejar un currículo crítico en su plan de estudios. Tal y como lo plantea McLaren (1997), ninguna práctica, sea esta educativa, social o cultural es inocente. Según el autor, toda práctica



social y/o cultural responde a un ideal particular que insiste en establecer un orden social  
Facultad de Educación

determinado en un lugar y momento concreto de la historia. Por el motivo anterior y ya que la escuela es considerada una esfera pública (Giroux, 1997) cuya ocupación es la de inculcar a quienes asisten las prácticas sociales que deben seguirse en un momento histórico determinado, el currículo se convierte en una herramienta decisiva para lograr justicia social, ya que a través del currículo se plantean contenidos, metodologías y procedimientos que ayudan a develar mecanismos de control cultural utilizados por la hegemonía para que los individuos sean, hagan y estén de una manera particular en el mundo.

En *Los profesores como intelectuales*, Giroux (1997) explica el rol que las escuelas y los docentes han tenido a lo largo de la historia, roles promovidos y/o impuestos a través del currículo y metodologías de enseñanza y aprendizaje, en la reproducción de un orden social permeado por concepciones de la realidad y del conocimiento androcéntricas, eurocéntricas, ahistóricas y positivistas. Es decir, la escuela y los docentes han sido los instrumentos a través de los cuales la cultura hegemónica, en nuestro caso específico la clase alta, blanca y europea, ha promovido y establecido verdades únicas de la historia, el conocimiento, la sociedad y las personas para controlar y reproducir modos únicos de pensar, sentir, amar, educar, actuar, trabajar y vivir que respondan a deseos particulares de personas concretas. En nuestra circunstancia actual, la educación, por medio del currículo, está siendo encaminada a responder a un modelo económico capitalista en el cual el propósito de la educación debe ser el de formar individuos que satisfagan las necesidades y demandas inmediatas del mercado, dejando de lado u obliterando por completo la educación de la mente, el cuerpo y los sentimientos (Ver Giroux, 1996). Esta visión única de la realidad ha ignorado, por supuesto, formas de pensar, sentir, amar, educar, actuar, trabajar y vivir de seres invisibilizados históricamente como lo son las mujeres,



conocimiento y las metodologías que se visibilicen o se omitan en el currículo escolar influyen las maneras de aprender a ver, ser y estar de los individuos en la historia. Por tal motivo, estos autores invitan a docentes y diseñadores de planes de estudio a que no sólo tomen en cuenta las experiencias y visiones de la realidad de la clase alta, europea y blanca, ya que esto crea la ilusión en los estudiantes no sólo de que únicamente hay una forma de conocer, ser y estar, sino también que consideren e incluyan las experiencias de los seres invisibilizados históricamente para que se pueda establecer un diálogo, una tensión, un debate en la escuela acerca de las condiciones de vida que mejor le convienen a unos y otros y se promueva de esta manera el respeto y dignidad que todo ser vivo merece. Para Giroux (1997), Giroux y McLaren (1997), Greene (2005), Weiner (2008), Kincheloe (2008) y Steinberg (2014) un currículo que promueva el pensamiento crítico, es decir, un currículo que suscite debate en los aprendices, es un currículo que pone en tensión las verdades históricamente impuestas como absolutas y/o verdades promovidas por la hegemonía y que promueve la diversidad de sentires, actúes y pensares para poner a dialogar las numerosas maneras que los individuos desarrollan, de acuerdo a su lugar de origen y momento histórico, de darle sentido al mundo y a la existencia. Un currículo crítico muestra la vía hacia donde posiblemente quisiéramos dirigirnos como humanidad: hacia el respeto por la diversidad de culturas, diversas formas de hacer, pensar, convivir, existir... para coexistir en armonía.

## **La pedagogía crítica, la pedagogía cultural y de la representación y la literatura o lo cultural y lo educativo en la educación...**

Este apartado se encargará de explicar los motivos que iluminan la implementación de la pedagogía crítica, la pedagogía cultural y de representación y la literatura, esta última como



lenguaje de la posibilidad propuesto y promovido desde y por la pedagogía crítica (Giroux, 1996, 1997, 2003). Pero antes de hacerlo, es crucial comprender a qué se refiere el carácter de lo crítico y lo pedagógico en la pedagogía crítica y la pedagogía cultural y de representación.

Por una parte, Kincheloe y McLaren (2012) y Gamboa (2011) afirman que la tarea de la teoría crítica es estudiar, entender, comprender y teorizar sobre cómo el pensamiento y el conocimiento están mediados por formas hegemónicas de poder “que son sociales y están históricamente constituidas” (2012: 243) para luego, a partir de esta elucidación convertirse en una “fuerza transformadora en medio de las luchas y las contradicciones sociales” (Osorio, citado por Gamboa, 2011).

Por otra parte, Giroux y McLaren (1997) y Giroux (1996) explican la pedagogía como el estudio de las relaciones entre docentes y pupilos, instituciones y comunidades, entre otros, todas ellas intervenidas por el conocimiento y el poder. Además, la pedagogía estudia cómo y qué tipo de identidades surgen a través de las relaciones mediadas por el poder y el conocimiento.

Los dos párrafos anteriores sirven de base para entender la pedagogía crítica como un área del conocimiento que se encarga de estudiar los instrumentos a través de los cuales el poder y el conocimiento establecen, forman y median los modos cómo se originan y perpetúan las relaciones entre persona y persona, personas e instituciones, instituciones e instituciones, e incluso la relación de las personas consigo mismas. Igualmente, la pedagogía crítica se encarga de analizar los mecanismos en que el poder y el conocimiento estructuran la identidad de los individuos y cómo por medio de la constitución de su identidad las personas definen su visión y misión en la historia y contexto de su inmediatez. A partir de la dilucidación de los mecanismos de control que el poder utiliza, el fin último de la pedagogía crítica es el de proponer y desarrollar



hegemonía para homogeneizar las realidades humanas en determinadas categorías estáticas que no tienen en cuenta la historia, situación y contexto particular de cada individuo, y así con este nuevo capital cultural a la mano invitar a transformar desde narrativas personales las narrativas hegemónicas de sentir, pensar, actuar, vivir y existir de una manera única e inmutable impuesto por ideologías y hegemonías dominantes de cada momento histórico particular.

Así, Giroux (1996, 1997, 2003), Giroux y McLaren (1997), Kincheloe (2008) y Steinberg (2014) proponen la pedagogía crítica como una forma de pedagogía cultural y de representación haciendo un especial énfasis en considerar las políticas del cuerpo y del placer como elementos importantes en la pedagogía crítica para hacer frente a los mecanismos que la hegemonía dominante utiliza para perpetuarse. Para estos autores, la manera en que la hegemonía y la ideología dominantes han continuado su estadía en el control del orden social ha sido con su incursión en la cultura popular. A través de los medios masivos de comunicación, las películas, las revistas, los periódicos, la publicidad, las series, los sitcoms, los libros, entre otros, las personas que están en el poder han afianzado su hegemonía manipulando la cultura popular y recurriendo a la nostalgia, la inocencia y el placer corporal para instaurar sus ideologías y perpetuar su hegemonía. Es importante anotar aquí la definición que Giroux y McLaren aportan sobre ideología y hegemonía. Según estos pedagogos, la ideología hace referencia a la forma en que los individuos pasan por sus sentidos la información provista por su entorno, se apropian de esta y la convierten en sentido común, y la hegemonía se refiere a los mecanismos con los cuales aquellos que están en el poder producen placer para que los individuos absorban dichos mensajes sin resistencia alguna. Es entonces a través de la cultura popular y la producción de goce que en esta se genera que la pedagogía crítica ha logrado identificar los instrumentos a través de los



cuales debe plantear su resistencia y desarrollar su estrategia para abordar temas como la  
**Facultad de Educación**

desigualdad social, de clase, de sexo, de edad y del mundo natural para transformar la visión que de la realidad se ha construido y promover justicia social para todos y todas. Si bien la hegemonía ha echado mano de la cultura popular para establecerse, la pedagogía crítica hará lo mismo para generar tensión, debate y diálogo y suscitar transformación. Si bien la hegemonía ha recurrido al placer para inventar ideologías homogeneizantes e inmutables, la pedagogía crítica utilizará el mismo medio para incitar contra-argumentos que pongan en tensión verdades absolutas y en muchos casos, verdades deshumanizantes. Es entonces en esta circunstancia en que Giroux (1996, 1997, 2003), Giroux y McLaren (1997), y Steinberg (2014) nombran la pedagogía crítica como una forma de pedagogía cultural y de representación, ya que es a través de la última que se logrará hacer una contra-jugada a la hegemonía dominante. Según Giroux (1996, 2003) las películas de Disney y de los estudios productores de películas de Hollywood más populares han jugado un rol determinante en la producción de ideologías sobre raza, roles de género y de clase y nuestra idea de la instrumentalizadora de la naturaleza que perpetúan de alguna manera la desigualdad social, racial y económica. De esta manera, Giroux propone abordar el estudio y análisis de películas y series para descubrir y abordar los modos cómo la hegemonía establece su control sobre los individuos. Además, Bruner (2002), Greene (2005), y Tuiider (2012) proponen la literatura y los relatos autobiográficos como el medio para conectar a las audiencias, a partir de la verosimilitud de las narrativas autobiográficas con la realidad, con la verdad de su historia personal, para despertar a partir de ella empatía con las historias de sus semejantes, y así promover un lenguaje de utopía y posibilidad que invite a las personas a trabajar en pro de lo que no es y que podría ser. Bruner (1986), ilustra muy sabiamente la dinámica que un relato literario ejerce en la mente de un lector...



“...los relatos literarios se refieren a sucesos de un mundo “real”, pero representan a ese mundo con un aspecto extrañamente nuevo, lo rescatan de la obviedad, lo llenan de intersticios que incitan al lector,

en el sentido de Barthes, a convertirse en escritor, en el compositor de un texto virtual en respuesta al texto real.” (p. 36)

Los aspectos cultural y educativo en la educación hacen alusión en esta propuesta hacen alusión por un lado, a la forma en que los futuros docentes se apropiarán de alguna de las muchas expresiones de la cultura popular para convertirla en su herramienta de trabajo y por otro, a los modos en que con esas herramientas de trabajo los futuros docentes pongan en tensión, debatan, conversen y construyan con sus estudiantes verdades, por supuesto, sin promover inclinación por una u otra, basadas en sus experiencias propias, para que a partir de ellas haya reflexión y entendimiento sobre cómo las muchas formas de conocer se originan y se imponen. A este respecto, me parece acertado citar a Giroux (2003), ya que en mi opinión, hace una lectura interesante del tipo de ideología que Disney promueve a través de algunas de sus películas. Esta cita es un buen ejemplo de cómo y por qué las culturas dominantes ejercen su hegemonía sobre otras...

“En las películas de dibujos animados de la Disney, la naturaleza proporciona una metáfora en la que <<armonía se consigue al precio de la dominación. [...] ningún poder ni autoridad está implícito a excepción de los mecanismos de ordenamiento naturales ¡de la naturaleza!>> A los niños, los mensajes que se ofrecen en las películas de dibujos animados de la Disney les sugieren que problemas sociales como la historia del racismo, el genocidio de los nativos americanos, el predominio del sexismo y la crisis de la democracia son, simplemente, un legado de las leyes de la naturaleza.” (p. 144)

Finalmente, me parece relevante señalar que un curso en el que la pedagogía crítica, la pedagogía cultural y de la representación y la literatura se articulen para proveer a los



tener claro desde su fundamentación teórica que la pedagogía crítica y la pedagogía cultural y de la representación busca trabajar en pro del entendimiento de la verdad y el conocimiento como transitorias. Con esto quisiera dar a entender que la pedagogía crítica no va en busca de promover verdades únicas e inequívocas, porque al igual que los seres humanos, las experiencias, las verdades y las formas de conocer son tan diversas como personas hay, ha habido y han de haber. El objetivo primordial de la pedagogía crítica es el de alcanzar a través de sus prácticas pedagógicas justicia social para lograr no sólo equidad social, económica, política e institucional, sino también respeto para todos y todas. Giroux (2003), explica la pedagogía cultural como forma de la pedagogía crítica de la siguiente forma...

“... quisiera insistir en la importancia de la pedagogía crítica como forma de práctica cultural que no se limita a decirle al alumno lo que debe pensar y lo que debe creer, sino que le proporciona las condiciones para crear un conjunto de relaciones ideológicas y sociales que generan diversas posibilidades con vistas a que los alumnos produzcan, y no simplemente adquieran, conocimiento, para que sean autocríticos acerca de las posiciones que describen los lugares desde los que hablan, y para que hagan explícitos los valores que informan sus relaciones con los demás como parte de un intento más amplio de producir las condiciones necesarias tanto para la sociedad existente como para un nuevo y más democrático orden social.” (p, 95)

## **Pedagogía crítica y la literatura en la formación de maestros de lenguas...**

Como se expuso anteriormente Giroux (1996, 2003), Giroux y McLaren (1997) y Steinberg (2014) hacen un llamado a la comunidad educativa para empezar a aplicar la pedagogía crítica como una forma de pedagogía cultural y de representación que conciba la cultura como un campo de batalla en el que las ideologías dominantes se originan,



adquieren importancia y se asientan con el afán de trabajar por el afianzamiento de  
**Facultad de Educación**

racionalidades que promueven injusticias deshumanizantes como la discriminación, la violencia, el rechazo, el irrespeto, etc., y en el que los trabajadores y trabajadoras de la cultura, sean estos docentes, administradores (as) públicos (as), productores (as) de películas o televisión, escritores y escritoras, publicistas, entre otros, desarrollan estrategias para crear y fortalecer una contra-cultura que se afane por despertar y/o desplegar una conciencia social en función de formar una humanidad humanizante en la que la utopía de un mundo mejor sea la palanca que llame a accionar y motive a la transformación continua de las personas y las instituciones.

Así, en la pedagogía crítica como una forma de pedagogía cultural y de representación, la literatura y sus diversas formas –películas, series de televisión, libros ilustrados, poemas, entre otros- tienen una gran relevancia y pertinencia en la formación de docentes, ya que estas literaturas, de acuerdo a los pedagogos mencionados previamente, son formas de expresión cultural que insertan en la mente de sus consumidores formas de concebir (se), ver (se) y tratar (se) el mundo que los rodea. Bruner (1986, 2002) y Greene (2005) consideran que es importante leer y estudiar relatos autobiográficos porque éstos le apuestan a caracterizar historias personales en situaciones y contextos históricos concretos. Además, estos intelectuales de la pedagogía y la literatura afirman que las narrativas autobiográficas logran conectar a sus lectores con las historias contadas porque estos relatos cuentan experiencias, describen sensaciones, proponen soluciones que se asemejan a aquellas algunas vez intuitas por los mismos (as) lectores (as) que sólo hasta el momento de su lectura alcanzan un grado conexión y verosimilitud con su propia experiencia de la



Bruner (2002) lo plantea de la siguiente forma...

“Lo canónico y lo posible están en perenne tensión dialéctica entre sí. Y, en especial, esta tensión dialéctica es la que no da tregua y aflige el tercer miembro del subtítulo de este volumen: la *vida*. Pues los relatos de lo verdadero –la autobiografía y en, general, la narrativa autorreferencial- tienen la finalidad de mantener el pasado y lo posible aceptablemente unidos. En la autobiografía (o “creación del Yo”) hay una perpetua dialéctica entre ambos: “como siempre ha sido y justamente debe seguir siendo mi vida” y “como habrían podido y podrían seguir siendo todavía las cosas...” (p. 30)

De esta forma, la literatura propuesta para abordar en este curso será acerca de narrativas autobiográficas porque de acuerdo a Bruner, “para lograr su efecto la narrativa literaria debe arraigar en lo que es familiar y que tiene apariencia de real. Después de todo, su misión es conferirle extrañeza a lo familiar, transformar el indicativo en subjuntivo.” (2002: 27). Por tanto, las narrativas autobiográficas para este curso permearán los cuentos, las películas, las series a abordar, tratar y trabajar, todo con el objetivo de promover y convertir estos medios en una política del cuerpo, materializarla y abordarla en una pedagogía que interpele las ideas, representaciones, asuntos y situaciones cotidianas y naturalizadas de la cotidianidad desde las experiencias, historias y corporalidad mismas de los y las estudiantes. Para conseguir lo anterior, se le apostará a la propuesta y experiencia docente de Ellison (2010) de utilizar la taxonomía de Bloom para lograr que los futuros y las futuras docentes de lenguas y sus futuros y futuras estudiantes vayan más allá de la descifración o decodificación lingüística de textos en lenguas extranjeras y memorización de vocabulario. Según la autora, la taxonomía de Bloom se ha probado como un instrumento efectivo y poco explorado que facilita el desarrollo de pensamiento crítico en los y las estudiantes. La taxonomía de Bloom, propuesta por Ellison para trabajar la



literatura, consta de seis niveles o etapas de análisis que van desde la habilidad cognitiva  
Facultad de Educación

básica de pensamiento hasta la superior. Los seis niveles son los siguientes: **a)** conocimiento, esta habilidad trabaja la memoria; es decir, en esta etapa se busca que los y las estudiantes recuerden aspectos de la historia; **b)** comprensión, esta habilidad trabaja el entendimiento e interpretación de los hechos; es decir, se busca que los y las estudiantes comparen, contrasten, infieran, expliquen aspectos de la historia con otros sucesos de la misma u propios; **c)** aplicación, esta habilidad trabaja la resolución de problemas; es decir, se busca que los y las estudiantes utilicen su experiencia para resolver situaciones confusas; **d)** análisis, esta habilidad trabaja la descomposición del problema en partes y la localización de las relaciones dadas para hallar un posible origen y una latente solución; es decir, se busca que los y las estudiantes comparen, examinen, analicen situaciones para su eventual resolución; **e)** síntesis, esta habilidad trabaja la organización de información de maneras diferentes; es decir, se busca que los y las estudiantes creen, propongan, imaginen alternativas que remedien inconvenientes y **f)** evaluación, esta habilidad trabaja la validez que un texto pueda tener en determinados momentos; es decir, se busca que los y las estudiantes decidan, escojan, juzguen por ellos (as) mismos (as) la mejor manera de resolver situaciones. De este modo, se recurrirá a la comparación continua entre lo que los textos literarios y textos literarios visuales dicen y muestran, la experiencia propia de los y las estudiantes y lo que los medios masivos de comunicación y otras instituciones culturales promueven a través de sus discursos y prácticas, para que los y las estudiantes desplieguen su capacidades de conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación de asuntos problemáticos de la cotidianidad tales como la violencia, el irrespeto, la



funcionar en pro de armonía, igualdad y equidad.

También es de anotar y resaltar acá la propuesta pedagógica que tanto Egan (1994) como Greene (1995) desarrollaron para que los y las docentes abordemos el trabajo de la literatura y la labor pedagógica crítica respectivamente. Por una parte, Egan invita a los y las docentes a que cuando a través de la literatura trabajen temáticas sociales, culturales, políticas, entre otras, éstos y éstas hagan lo posible por no partir de conceptos abstractos. Es decir, que el trabajo de la literatura atienda lo afectivo en un principio, para luego trabajarla desde lo cognitivo. Egan afirma que “los cuentos versan en gran medida *sobre* cuestiones afectivas (se refieren a los sentimientos de las personas). Estos sentimientos proporcionan los motivos de las acciones, o bien el sentido y el resultado de las mismas.” (p, 46), ya que según él “damos sentido al mundo y a la experiencia de manera “afectiva” no menos que <<cognitiva>>” (p.45). Así, los conceptos abstractos se construirían desde la experiencia inmediata de los y las lectores y lectoras con los relatos literarios y su experiencia propia para darle sentido a su entorno y construir sus propios conceptos sobre lo bueno y lo malo. Por otra parte, Greene recomienda a los profesores y las profesoras a que hagan su labor siempre ubicados desde el punto de vista de un (a) extranjero (a), es decir, que su labor pedagógica no parta de conceptos morales pre-establecidos, porque éstos favorecen a algunos (as) y desfavorecen a otros (as) cuantos (as), sino que desde su visión con extrañeza de la realidad, los y las docentes hagan lo posible porque el conocimiento y prácticas que se visualicen en sus discursos y prácticas pedagógicas, el saber y la opinión de la realidad se construyan desde la contingencia a la que cada uno y cada una de sus aprendices estén expuestos (as). Finalmente, el curso acá propuesto promoverá el trabajo en equipos para que los y las estudiantes tengan la posibilidad de negociar y construir saberes, experiencias, opiniones, entre



otros, tal y como lo proponen Hess (2001) y Şalli (2005). Estos autores entienden que todos los grupos en la escuela están compuestos por estudiantes con habilidades diferentes, ya que todos

tenemos historias y experiencias diferentes y venimos de lugares y contextos diferentes, por esta razón, estos autores consideran que la mejor manera de promover respeto, compasión y empatía por otros (as) compañeros (as) es por medio de la promoción de trabajo en equipos.

## Contenidos y su posible organización...

El curso propuesto en este apartado está pensado para estudiantes que tengan tanto una experiencia amplia en el uso de las lenguas extranjeras como un recorrido amplio en la lectura y estudio de corrientes pedagógicas contemporáneas (Ver Anexo 1). Para este curso se proponen tres momentos o unidades en los que obras literarias, cuentos ilustrados y películas y series se trabajen respectivamente. Cada unidad planteará con una colección de obras literarias y audiovisuales, además de algunos documentos o capítulos de libro sobre literatura y pedagogía crítica que servirán de apoyo para entender, desarrollar y materializar la literatura como herramienta de la pedagogía crítica en la enseñanza de lenguas. Además, cada unidad contará con un producto final que trazará una alternativa para trabajar dichos contenidos propuestos en la enseñanza y aprendizaje de lenguas. Dicho material podrá ser un *worksheet*, una audio-historia, un *big book* o cualquier otra idea de material que surja en la contingencia de las clases que sirvan para trabajar los relatos literarios en sus clases propias de idiomas. Más adelante presentaré un *Worksheet* que diseñé para un curso de Inglés I en la Facultad de Ciencias Exactas de la Universidad de Antioquia con base en un episodio de *Friends*, *Season 6, Episode 8, 'The One with Ross' Teeth'* al igual que algunas estrategias y elementos que utilicé en un curso de Inglés V en la Facultad de Comunicaciones de la Universidad de Antioquia para abordar un cuento corto



A continuación se presenta una lista de obras literarias, cuentos ilustrados, y películas y series que podrían servir como material para trabajar relatos autobiográficos, además de algunos documentos y/o capítulos de libros recomendados que acompañarían cada unidad para una mejor comprensión y desarrollo de los materiales. Finalmente, es importante aclarar que las obras literarias y/o películas y series propuestas son en su mayoría de origen extranjero, pero que sin lugar a duda no dejan de asemejarse a las experiencias, situaciones y contextos vividos en nuestras familias, barrios, ciudades o país. Esto, porque no hay, en el momento, una cantidad significativa de obras colombianas traducidas al inglés o francés que ilustren las situaciones o vicisitudes que se presentan en nuestros territorios y se presten a ser trabajadas en una clase que forme profesoras y profesores de inglés y/o francés.

**Objetivo general:** Presentar la literatura como herramienta didáctica y metodológica de la mano de la pedagogía crítica como marco teórico y práctico en la enseñanza del inglés y francés

**Objetivos específicos:**

- ② Usar la literatura y sus diversas expresiones de la mano de la pedagogía crítica como dispositivos para presentar, analizar, resolver, proponer y despertar y/o desplegar nuestra imaginación en la búsqueda de soluciones a problemas que nos aquejan y lograr construir maneras de vivir mejor
- ② Sentir, pensar y desarrollar formas posibles de trabajar con la literatura y la pedagogía crítica, como marco teórico, para desarrollo lingüístico, emocional y cognitivo de los aprendices
- ② Usar la literatura y sus diversas expresiones para despertar y/o desplegar sensibilidades hacia los seres que habitamos el universo, sus virtudes y vicisitudes



extranjerías y comprensión de las realidades cotidianas



Unidad Uno			
Nombre del libro	Año	Autor	Descripción
<i>L'Étranger</i>	1942	Albert Camus	Es la historia de Meursault, el personaje principal, que no llora por el fallecimiento de su madre y lo condenan a muerte
<i>Half of a Yellow Sun</i>	2006	Chimamanda Ngozi Adichie	Esta novela cuenta, a través de la vida de dos hermanas, las cicatrices humanas, sociales e institucionales que dejó consigo la colonización de Nigeria por los ingleses
<i>No Give Up Maan!</i>	2010	Hazel Robinson Abrahams	Es una novela que trata acerca de cómo el análisis de las propias prácticas culturales posibilita un acercamiento a nuestra humanidad frágil
<i>Americanah</i>	2013	Chimamanda Ngozi Adichie	Es una historia de amor que se desarrolla en tres continentes y que aborda temas como racismo, identidad, pérdida y soledad
<i>Things Fall Apart</i>	1958	Chinua Achebe	Cuenta la historia de Okonkwo y cómo todo a su alrededor se despedaza por la llegada inesperada de otras personas a su territorio
<i>Two Boys Kissing</i>	2013	David Levithan	Esta historia trata de tres parejas de jóvenes homosexuales y cómo cada pareja vive su preferencia en un mundo donde dos hombres amándose no es apropiado



<i>En finir avec Eddy Bellegueule</i>	2014	Édouard Louis	Cuenta la experiencia de un hombre que se sentía diferente a los demás hombres y cómo en su pueblo lo trataban por no encajar en el molde del hombre 'normal'
<i>A Grain Of Wheat</i>	1967	Ngugi Wa Thiong'o	Cuenta el legado político, territorial y económico que la colonización inglesa deja a la población Kenyana en los años de pos-independencia
<i>The Ethics of Living Jim Crow: An Autobiographical Sketch</i>	(nd)	Richard Wright	Narra las vicisitudes que un hombre negro vive durante la implementación de una ley que promovía la diferenciación y privilegios raciales
<i>Returning To Reims</i>	2012	Didier Eribon	Es la auto-etnografía de un intelectual francés en la que da cuenta de la historia de sus intenciones y formas de proceder

Tabla 6. Unidad uno: Libros que tratan de aspectos biográficos narrativos

Unidad Dos		
Nombre del libro	Autor	Descripción
<i>Pearl Barley and Charlie Parseley</i>	Aaron Blabey	Una historia que cuenta cómo dos personas son muy buenas amigas a pesar de sus diferencias
<i>My Mom</i>	Anthony Browne	Una historia que cuenta la labor y actividades una madre
<i>My Princess Boy</i>	Cheryl Kilodavis	La historia de un chico que ama el color rosa, los vestidos y su tiara
<i>The Piggy Book</i>	Anthony Browne	Una historia que pone en evidencia los roles tradicionales en una familia y posibles consecuencias
<i>Not All Princesses Dress In Pink</i>	Jane Yolen & Heidi E.Y. Stemple	Cuenta la historia de una princesa que le gusta hacer cosas que una princesa tradicional no haría
<i>Something Else</i>	Kathryn Cave	Una historia acerca de un personaje que quiere ser igual a las



		personas que le rodean, pero descubre que no lo es
<i>Somebody Loves You, Mr. Hatch</i>	Eileen Spinelli	Una historia que invita a ser amables con todos y todas sin importar su forma de ser
<i>One</i>	Kathryn Otoshi	Una historia sobre la diferencia que las personas pueden hacer cuando luchan por su derecho a ser
<i>Zink the Zebra</i>	Kelly Weil	Una historia que enseña acerca de cómo las diferencias hacen de todos los seres únicos e iguales.
<i>10.000 Dresses</i>	Marcus Ewert	Una historia que trata de un chico que sueña cada noche con vestidos pero sus padres no le permiten lucir
<i>Catching the Moon</i>	Crystal Hubbard	Un libro ilustrado basado en una historia real de una chica de piel oscura que quiere ser una jugadora de béisbol profesional. Su talento y persistencia le permite lograr su objetivo
<i>Carla's Sandwich</i>	Debbie Herman	La historia de una chica que le gusta ser diferente y que enseña que ser diferente está bien
<i>To Be a Drum</i>	Evelyn Coleman	Esta historia enseña que una cultura es la expresión de la imaginación de otras personas y que aprender otra cultura es aprender a ver el mundo en los zapatos de otras personas
<i>I Like Me</i>	Nancy Carlson	Un cuento que invita a que sus lectores y lectoras aprendan a cuidarse y quererse tal y como son
<i>Migrando</i>	Mariana Chiesa Santos	Un libro ilustrado que enseña acerca de las diferentes maneras y razones por las cuales migrar
<i>It's OK To Be Different</i>	Todd Parr	Un cuento cuyo mensaje está dirigido a aceptar y respetar las diferencias
<i>My Secret Bully</i>	Trudy Ludwig	Una historia que cuenta cómo las personas pueden aprender a superar las cicatrices del matoneo

Tabla 7. Unidad dos: Posibles libros ilustrados a utilizar en clase para desarrollar actividades en torno a ellos



Unidad Tres			
Nombre de la película/serie	Año	Director	Descripción
<i>J'ai tué ma mère</i>	2009	Xavier Dolan	Cuenta la historia de Hubert, un adolescente hijo de padres divorciados, y su tortuosa relación con su madre
<i>Mommy</i>	2014	Xavier Dolan	Cuenta la historia de una madre viuda que hace lo posible por lograr un sustento para sí y su hijo
<i>The Dark Knight</i>	2008	Christopher Nolan	Una película acerca de un héroe y su archi-enemigo quien intenta destruir a toda costa la paz de 'Gotham City' para probar que sus habitantes no tienen lealtad
<i>Brokeback Mountain</i>	2005	Ang Lee	Cuenta la historia de dos jóvenes que se enamoran, y debido al momento histórico en el que se encuentran, deben esconder sus sentimientos para poder sobrevivir
<i>Detachment</i>	2012	Tony Kaye	Cuenta la historia de un hombre que aprende a convivir con su presente y pasado por medio de su labor como profesor sustituto
<i>The Lion King</i>	1994	Roger Allers y Rob Minkoff	Cuenta la historia de Simba, un pequeño león, heredero del reino de su padre Mufasa
<i>Her</i>	2013	Spike Jonze	Cuenta la historia de amor entre Theodor, el personaje principal, y un programa software
<i>Friends: Season 6 – Episode 7 – 'The One Where Phoebe Runs'</i>	1999	Gary Halvorson	Phoebe se ejercita a su manera, algo que en opinión de su amiga Rachel, no es bien visto



<i>Friends: Season 6 – Episode 8 – ‘The One with Ross’ Teeth’</i>	1999	Gary Halvorson	La nueva compañera de Joey le enseña a él manualidades, que en opinión de su amigo Chandler, son demasiado femeninas
<i>Power: Season 2 – Episode 1 – ‘Consequences’</i>	2015	Simon Cellan Jones	El incidente en el único negocio “legal” de ‘Ghost’ aplazan sus planes de lograr construir una vida sana
<i>Power: Season 2 – Episode 5 – ‘Who You Are and Who You Want to Be’</i>	2015	David Knoller	Aunque ‘Ghost’ intenta dejar atrás su vida pasada, las personas a su alrededor lo siguen atando a ella
<i>Skins: Season 2 – Episode 10 – ‘Everyone’</i>	2008	Charles Martin	Un homenaje a uno de los personajes más apreciados de la serie
<i>Skins: Season 4 – Episode 2 – ‘Emily’</i>	2010	Philippa Langdale	Emily confronta a su pareja acerca de su eventual involucramiento en la venta de drogas y promiscuidad

Tabla 8. Unidad tres: Posible lista de películas y episodios de series a utilizar en clase para desarrollar actividades en torno a ellas

### Documentos recomendados

Bruner, Jerome (1986). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona, España: Gedisa Editorial, pp. 81-130

Greene, Maxine (1995). El profesor como extranjero. En Jorge Larrosa, Remei Arnaus, Virginia Ferrer, Nuria Pérez de Lara, F. Michael Connelly, D Jean Clandinin, Maxine Greene (nd), *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*, Barcelona, Editorial Laertes, pp. 81-130

Karolides, N.J. & Rosenblatt, L.M. (1999). Theory and Practice: An Interview with Louise M. Rosenblatt. *Language Arts*, Vol. 77 (2), 158-170. Retrieved from: <http://tmiller.faculty.arizona.edu/sites/tmiller.faculty.arizona.edu/files/Rosenblatt%20Theory%20and%20Practice.pdf>

Duncan-Andrade, Jeff y Morrell, Ernest (2008). La Pedagogía Crítica y la Cultura Popular en una Clase de Inglés de un Instituto Urbano de Educación Secundaria. En: Peter MacLaren, J.L. Kincheloe (editores), *Pedagogía Crítica: De qué hablamos, dónde estamos*, Barcelona, Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L., pp. 253-276

Ellison, M. (2010). Make them think: Using literature in the primary English language classroom to develop critical thinking skills. *EF@ BULACOES*, 7, 21-31.

Giroux, Henry (1996). Política e inocencia en el maravilloso mundo de Disney. En: Henry A. Giroux, *Placeres inquietantes* (pp. 49-79). Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.



Giroux, Henry (2003). La cultura infantil y las películas de dibujos animados de Disney. En: Henry A. Giroux, *Cine y entretenimiento. Elementos para una crítica política del filme*. Paidós Comunicación 146 Cine (pp. 117-152). Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

McLaren, Peter y Giroux, Henry (1997). La pedagogía radical como política cultural: más allá del discurso de la crítica y el antiutopismo. En Peter McLaren, *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna* (pp. 47-77). Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

Tabla 9. Documentos recomendados

Las palabras expresadas a lo largo de este escrito son un esfuerzo por poner en escena los posibles usos que de la pedagogía crítica de la mano de la literatura se podrían hacer para favorecer en la formación de futuros y futuras docentes de inglés y francés; un compromiso no sólo con la enseñanza de aspectos formales de las lenguas, sino también una sensibilización al hecho de que ser docente de inglés y/o francés implica estar siempre alerta a los contenidos que se enseñan, la manera cómo se presentan y las formas cómo se trabajan en los centros de enseñanza. Asimismo, es de crucial relevancia mencionar que los contenidos y temas que se omitan o incluyan en el currículo tienen una incidencia en la manera en que las personas construyen sus representaciones acerca de la realidad, factor que afecta su comportamiento y su desempeño en la sociedad y en la cultura (Giroux, 1997 & McLaren, 2002). Este trabajo es un intento por hacer un llamado a que la formación de docentes de inglés y/o francés muestre, desde los documentos institucionales oficiales, el currículo y los planes de estudio, un compromiso por trabajar por una humanidad justa y equitativa que inculque el respeto por el *otro* desde una conciencia de un *yo* que sabe siempre que el *otro* puede ser *yo* en cualquier momento. Por tales motivos, la literatura se presenta como una alternativa metodológica de la pedagogía crítica, porque ella permite a sus lectores -esa es la esperanza- identificarse con los personajes que las obras literarias describen y presentan como seres vulnerables que viven los mismos problemas que ellos mismos. La literatura favorece el despertar de una imaginación que entiende y usa el



## Experiencias con la literatura y la pedagogía crítica como marco teórico y práctico para su uso en una clase de inglés...

A continuación presentaré un *Worksheet* que desarrollé para un curso de Inglés I en la Facultad de Ciencias Exactas de la Universidad de Antioquia con base en un episodio de *Friends*, *Season 6, Episode 8, 'The One with Ross' Teeth'* (**Experiencia 1**) al igual que algunas estrategias y elementos que utilicé en un curso de Inglés V en la Facultad de Comunicaciones de la Universidad de Antioquia para abordar un cuento corto escrito por Richard Wright (nd) llamado *The Ethics of Living Jim Crow: An Autobiographical Sketch* (**Experiencia 2**). La motivación para escoger dichos medios y planear las actividades tanto lingüísticas como de contenido que giran en torno a ellos fue mi lectura del lenguaje displicente que algunos y algunas estudiantes utilizaban para referirse a personas cuya expresión o identidad de género no concordaba con el sexo asignado biológicamente y comentarios discriminatorios y minimizadores de las personas con piel negra respectivamente. Por un lado, el *Worksheet* sobre *Friends* va acompañada de una reflexión teórico-conceptual que me sirvió tanto para planearlo como para llevarlo a cabo, lo cual me ayudó a informar y desarrollar una praxis crítica de mi quehacer docente. Por otro lado, el trabajo realizado con el cuento corto de Richard Wright fue acompañado por la teoría expuesta a lo largo de este trabajo de investigación. Ambas propuestas didáctico-pedagógicas producto de mis experiencias como docente están sujetas a cambios, ya que como Freire y Shor (2014) explican, la labor docente “(E)s la acción creativa, situada, experimental, la que crea las



transformación.” (p. 50).

Es importante mencionar que al principio de cada curso los y las estudiantes respondieron las siguientes preguntas en pequeños grupos: a) *What does the word ‘culture’ mean?*; b) *How do we learn culture?*; c) *What kind of culture do we learn through the means mentioned before?* (Ver Imagen 1 y 2). Las respuestas a estas preguntas fueron luego compartidas y discutidas en la sesión. La razón que por la cual empecé los cursos de esta manera fue la claridad teórica y conceptual que Freire (2012) me ofreció cuando en su obra, *Pedagogía del Oprimido*, explica que todo acto de conocimiento es el resultado de una experiencia histórica en particular la cual es motivada por intereses, y utiliza herramientas y medios para la validación de su ‘verdad’. Por este motivo, el autor le da a la actividad educativa una connotación y significado de *acción cultural* que “va a depender de la experiencia histórica y existencial que ellos están teniendo, en esta o aquella estructura” (2012: 231) con el objetivo de aclarar a los educandos las situaciones en que se podrían encontrar y comenzar a caminar hacia la búsqueda, planeación e implementación de posibles soluciones. A continuación presentaré las respuestas que los y las estudiantes proporcionaron durante las discusiones.

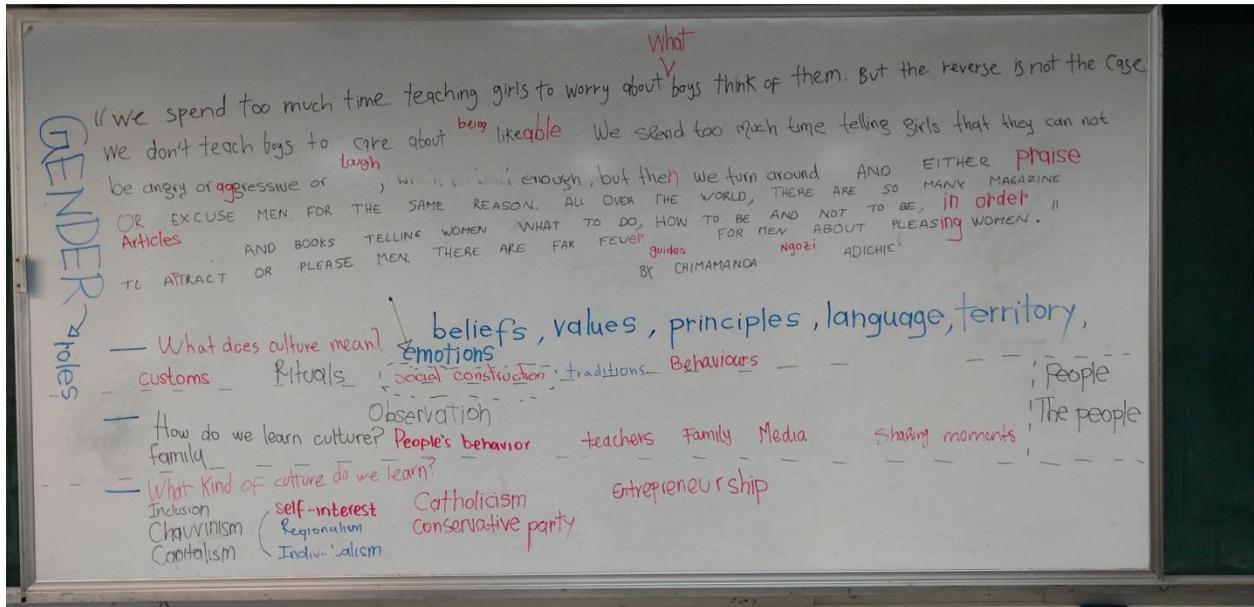


Imagen 1. Curso de Inglés I en la Facultad de Ciencias Exactas de la Universidad de Antioquia, 2016-2

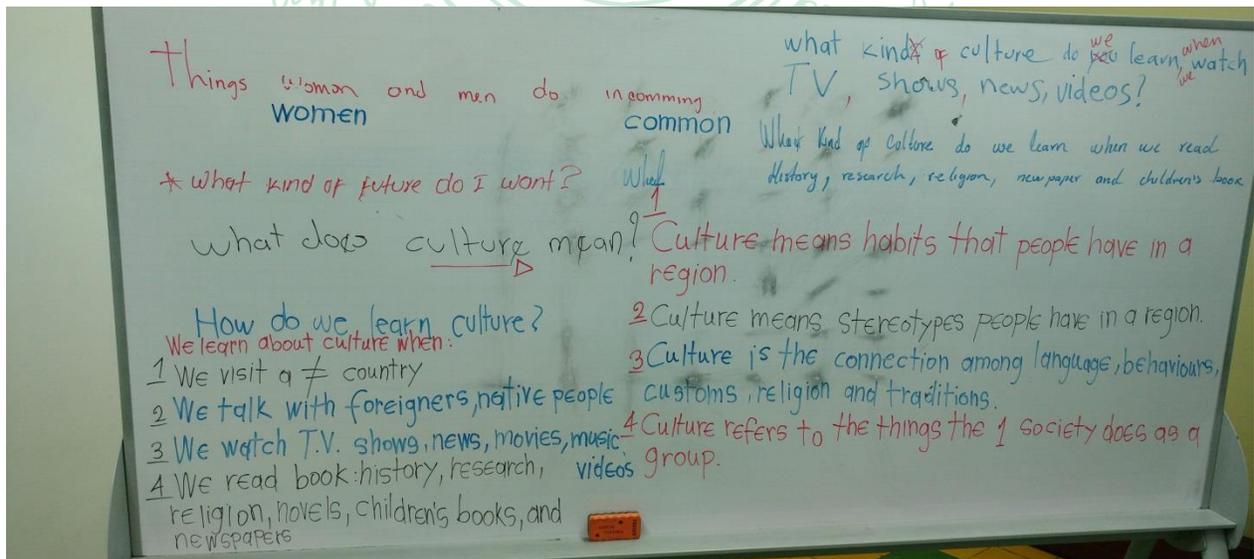


Imagen 2. Curso de Inglés V en la Facultad de Comunicaciones de la Universidad de Antioquia, 2017-1

# Friends

## Worksheet

- A.** What is the episode about? Write a short synopsis about the movie. Then, share it with you mates!

**B.** What are the topics developed in the episode? Describe how they happen.

---

---

---

---

---

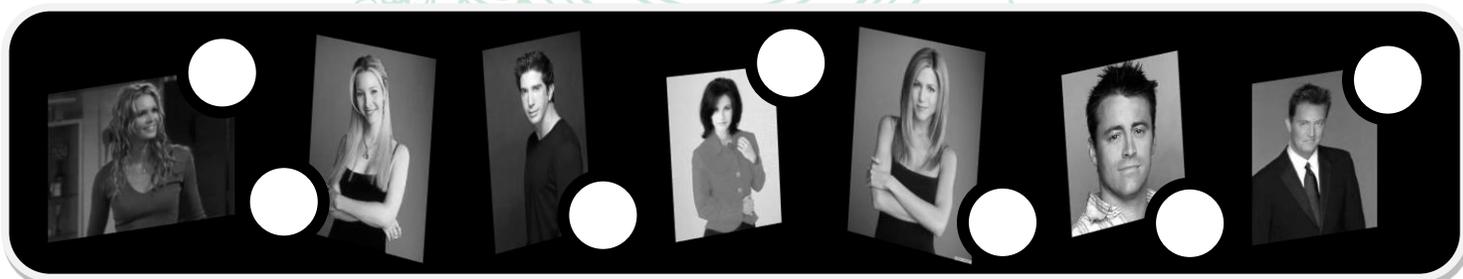
---

---

---

---

---



1. Joey 2. Phoebe 3. Rachel 4. Ross 5. Monica 6. Chandler 7. Janine

- 3. Think about...**
- What roles do men/women usually have?
  - Describe your mum's / grandmother's / sister's role at home
  - Describe your dad's / grandfather's / brother's role at home

*"You like to assign roles to the people in your life. And when they don't play their parts right, you have a hard time accepting that."*  
— *Kasia West*



3. Answer the following questions (Answer them with a classmate)...

- a. What is humour? How many kinds of humour are there? Explain them
- b. How is humour used in the episode? What kind of people and behaviours are mocked in it?
- c. What is the evolution of MEN's roles in history?
- d. What is the evolution of WOMEN's roles in history?
- e. What is gender? What are gender roles?

4. About the episode...

- a. What's Chandler's reaction to Janine's bedroom?
- b. What does Janine do in her apartment during the episode?
- c. What does Chandler want to do? Why?
- d. What is Chandler's reaction to Joey's and Ross's interests and/or behaviours?
- e. How does Joey *change his mind* about his new hobby?
- f. What does Joey do at the end of the episode?

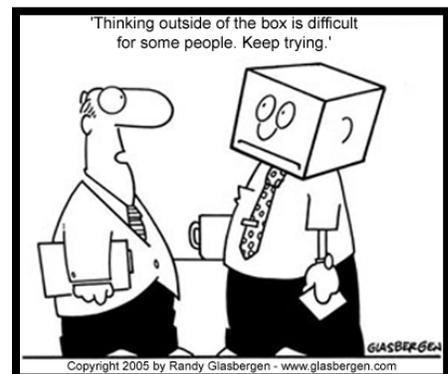


5. According to the episode...

- a. What makes something *girlie*?
- b. What does it take *to be a man*?
- c. What are women encouraged to do?
- d. What are men persuaded to act like?

6. Now...

- a. How do you imagine Joey's apartment was like before Janine moved in?
- b. How would you feel if somebody told you your bedroom is girly (if you're a man)/masculine (if you're a girl)?
- c. Why is Chandler worried about his and his friends' masculinity?
- d. What would you do differently if you were a character?
- e. What is the role of humor in this episode?
- f. Where do we get our ideas of what is masculine and/or feminine from?
- g. How can you interpret what Joey does at the end of the episode? Is that message of the episode?
- h. What is the message of the episode? What does the message make you feel? Explain your reasons
- i. What do you propose?





### 7. Match the words to their meaning...

- a. Encourage
- b. Girlie
- c. Arrange
- d. Watering can
- e. Change your mind

- \_\_\_ A metal container used for pouring water on plants
- \_\_\_ To change a decision or an opinion
- \_\_\_ To persuade somebody to do something
- \_\_\_ To put something in a particular order
- \_\_\_ Suitable for or like girls, not boys

<http://www.oxfordlearnersdictionaries.com/>

*Designed by Juan Vásquez García. October, 2016. Modified by Juan Vásquez García in November, 2016*

Este taller fue diseñado para un curso de Inglés I en la Facultad de Ciencias Exactas de la Universidad de Antioquia en el año 2016-2. Además, el Seminario Específico: Cognición y Cultura de la Maestría en Educación, línea Pedagogía y Diversidad Cultural, aportaron a esta reflexión y diseño del *Worksheet*. La edad de los estudiantes varió entre los 17 y 34 años de edad. Tal y como se expresa Baquero (2009) el ambiente escolar supone tres culturas: la de los docentes, la de los estudiantes y la del saber escolar. La cultura del docente y la de los estudiantes está inmersa en una más global, a lo que Lacasa (1989) llama el contexto, en el que la cultura global es evidente en un espacio específico –el aula de clase–, y en el pensamiento y la conducta de los estudiantes; estos últimos dos aspectos, pude evidenciar en mis estudiantes, estaban atravesados por una ideología machista que se manifestó en comentarios peyorativos y diminutivos hacia hombres delicados o con gustos ‘no masculinos’ o hacia mujeres con comportamientos y/o gustos ‘no femeninos’. El saber escolar a emplear en el desarrollo de este taller fueron los contenidos practicados a lo largo del curso. Los estudiantes, por medio de las preguntas, debieron describir roles, rutinas, apariencias físicas de personas y lugares, sentimientos y recurrir a la descripción de sentimientos, emociones y sensaciones como medio para argumentar sus ideas. También están incluidas preguntas que invitan a la indagación acerca



objetivo. Además, las preguntas planteadas acerca del episodio y la posible manera de responderlas abren un camino posible para que los estudiantes aprendan nuevas maneras, más contextualizadas, de utilizar la lengua extranjera. Esto se evidencia en el puntos 3 y 5 del *Worksheet*.

Para desarrollar y proponer el desarrollo del taller a mis estudiantes tomé en cuenta lo que Lacasa (1989) plantea para promover el desarrollo cognitivo y los conceptos esbozados por Newman, Griffin y Cole (1991) para propiciar el cambio cognitivo en los estudiantes. Por un lado, Lacasa da importancia extrema a la creación de metas y objetivos a alcanzar con una tarea, ya que éstos dan "...significación de los materiales en relación con la meta y la significación de la meta." (p.17) Es decir, la meta da sentido a los materiales a utilizar en la tarea y permite una estructuración consciente de las acciones a emplear para llevar a cabo la tarea con éxito. En este caso particular, la meta propuesta fue discutir, debatir acerca de qué es lo masculino y lo femenino y cómo las *sitcom* utilizan el humor y situaciones cotidianas para construir las nociones anteriores y establecer ideologías que promueven la discriminación, el matoneo y la desigualdad por medio de ideas acerca del género y el sexo. Por otro lado, Newman, Griffin y Cole (1991) explican los eventos que ocurren para que el cambio cognitivo sea un hecho tangible, entre ellos están la zona de desarrollo próximo (ZDP), la interacción y la apropiación, la discontinuidad, las representaciones internas y la direccionalidad y las metas de cambio. De acuerdo a Lacasa (1989) y Newman, Griffin y Cole (1991) la ZDP se refiere a aquello que un individuo no puede hacer y que para lograrlo hacer necesita la ayuda de alguien. De esta manera para que la ZDP sea real, el docente debe concentrarse en qué hacer y cómo hacer lo que se proponga llevar a cabo. Así, una vez habiendo establecido la meta como lo sugiere Lacasa



(1989), ~~pensé en desarrollar un taller con base~~ en una serie famosa llamada *Friends* para incitar a  
**Facultad de Educación**

mis estudiantes a analizar eventos, roles y asuntos concernientes al género como algo que puede construirse y de-construirse socialmente a través del lenguaje y como un asunto ideológico cuyos objetivos apuntan a dividir para generar discordia, diferencia y ganancia en términos capitalistas. Es decir, aprovechar diferencias socialmente construidas e impuestas para sacar productos al mercado que nos inviten a esforzarnos en hacernos a todos y todas más una cosa que otra, de lo contrario no podríamos encajar y seríamos los/as raros/as. Por medio del taller propuesto intenté invitar a los estudiantes a interactuar con el episodio, el taller y otros compañeros para responder las preguntas, discutir y debatir sus respuestas y con la ayuda del profesor aclarar asuntos tanto lingüísticos como cotidianos e ideológicos. Si bien Newman, Griffin y Cole (1991) explican que todos y todas tenemos representaciones internas previas que se manifiestan en la manera en que pensamos y/o realizamos algo, la interacción que se puede generar entre los y las estudiantes y el profesor en torno al episodio y el taller podría permitir que los y las estudiantes lleguen a entender y comprender cómo una idea de género estática nos limita como seres vivos en todos nuestros ámbitos sociales, personales, escolares, familiares, etc. En este sentido, la interacción esperada en el trabajo por equipos y su eventual presentación y discusión grupal apunta a la apropiación o internalización sobre nuevas perspectivas acerca del género que ayude a ampliar las representaciones internas previas de los y las estudiantes que propicie un cambio cognitivo dirigido no sólo a aprender sobre el respeto por las maneras de ser y por las posibilidades de ser, sino también de practicar y usar la lengua extranjera en una situación de clase que se podría asimilar a alguna de la vida real en la que debemos describir, dar opiniones y argumentar para hacer entender nuestros puntos de vista. De esta manera opino que la planificación y la ZDP propuesta por los autores mencionados con anterioridad y aplicados al episodio y el taller



respeto y sensibilidad hacia el otro u otra diferentes, pero con una consciencia histórica de qué puedo haber causado su re-significación de la convención dominante y canónica acerca de los roles de género.

## **Experiencia 2:** Lectura, análisis y discusión de *The Ethics of Living Jim Crow: An*

### *Autobiographical Sketch* de Richard Wright

Este material y actividades fueron implementados en un curso de Inglés V en la Facultad de Comunicaciones de la Universidad de Antioquia en 2017-1. La edad de los y las estudiantes varió de 22 a 29 años de edad. El grupo estaba integrado por 28 personas y fue dividido en 7 grupos de 4 personas para la lectura del cuento corto para; de esta manera, cada grupo tuvo a cargo la lectura de un apartado. Por un lado, los objetivos lingüísticos de la lección entera fueron trabajar comprensión lectora (aspectos específicos en el texto e interpretación lectora basada en el texto) y condicional segundo. Por otro lado, el objetivo general de la lección fue el abordar desde una narrativa y su contextualización histórica las razones por las que la discriminación toma lugar para idear maneras de afrontarla y resolverla. Las preguntas que guiaron la lectura y motivaron a una posterior investigación y discusión del cuento corto fueron basadas en la propuesta de Ellison (2010). Los y las integrantes de cada grupo debió responder las siguientes preguntas de forma progresiva con base en el apartado asignado: **a)** Identify characters, places and problematic situations in your excerpt. Describe them; **b)** What are the characters' behaviours in the places and problematic situations described?; **c)** Why do some people mistreat others in the passage? In our daily lives? Who is discriminated in the story? In our society? Why?; **d)** What is 'discrimination'? What is the 'Jim Crow Law' about? How do the characters in the passage feel when mistreated by others? When and why have you been mistreated and rejected? How have



you felt when being rejected?; e) What would you say to the bullied in the story to stop doing what they did to the main character? How would you justify your ideas? What historical facts would you use in your favour?; f) What is the importance of telling your own story? How do social movements help change situations of discrimination? What other means can we use to transform situations of discrimination? How is becoming your own person important to overcome discrimination?

Previa a la lectura del cuento corto y posterior investigación y discusión grupal que el este suscitó, dos videos fueron abordados, analizados y discutidos en clase: **a)** *My road trip through the whitest towns in America* (2015) y **b)** *The danger of a single story* (2009). Antes de ver estos videos, hice una demostración acerca de la importancia de identificar conceptos en los textos y videos que trabajamos para una mejor comprensión de los temas. Después de la demostración le pedí a los y las estudiantes identificar en el discurso de los presentadores qué conceptos y su respectiva definición son abordados en los videos. Luego de esto, una discusión grupal para compartir y aclarar entendimientos de los videos tuvo lugar.

Al final de las sesiones de clase que tomamos para abordar, analizar y discutir las situaciones problemáticas abordadas en los videos y la narración autobiográfica de Richard Wright un estudiante, quien nació y se crió en San Andrés islas, se me acercó y me dijo algo como: *“Me siento identificado con esta historia, ¿Sabe, profe? Porque ahora entiendo que el matoneo que recibí cuando crecía en San Andrés se llama racismo. Además de que no tengo la piel tan oscura, el asunto es que mi papá es de San Andrés, pero él me abandonó cuando estaba chiquito y yo nunca aprendí Creole, que es la lengua que hablan allí en la isla. El papá es el encargado de enseñarle la lengua a sus hijos. Si naces y creces allí y no hablas esa lengua, no eres nadie. A mí me maltrataban y se burlaban de mí porque no hablaba la lengua, además que*



# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

*parte de mi niñez la pasé en Cartagena lo cual dificultó todo más. Quiero trabajar para que esto*  
**Facultad de Educación**

*no suceda más allí. De alguna forma utilizaré mi profesión (Comunicación) para intentar que*

*esto no le pase a otros niños como yo. No sé, algo haré, algo se tendrá que hacer”* (Diario de

Campo. Julio, 2017). Esa es la esperanza.



# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

IDENTIFICACIÓN							
<b>Programa</b>	Licenciatura en Lenguas Extranjeras				<b>Código del programa</b>	1475	
<b>Nombre de la materia</b>	<i>Literatura y Pedagogía Crítica</i>				<b>Código materia</b>		
<b>Nivel</b>	IV	<b>Créditos</b>	<b>Versión 1:</b> <b>Versión 2:</b>	El curso se cancela con el 20% de inasistencia injustificada, en cuyo caso no es habilitable (Artículo 78. Del Reglamento estudiantil).			
<b>Componente al que pertenece</b>	Saber Específico Ingles-Francés	<b>Prerrequisitos</b>	<b>Versión 1:</b> <b>Versión 2:</b>	<b>Correquisitos</b>	Ninguno		
<b>Horas presenciales</b>	4	<b>Características</b>					
<b>Horas independientes</b>	5	<b>Habilitable</b>	No	<b>Clasificable</b>		<b>Validable</b>	
<b>Acta y fecha de aprobación</b>				<b>Obligatoria</b>	Si	<b>Electiva</b>	

#### OBJETIVO GENERAL

Abordar la literatura como herramienta didáctica y metodológica de la mano de la pedagogía crítica como marco teórico y práctico en la enseñanza del inglés y francés

#### OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Usar la literatura y sus diversas expresiones de la mano de la pedagogía crítica como dispositivos para presentar, analizar, resolver, proponer y despertar y/o desplegar nuestra imaginación en la búsqueda de soluciones a problemas que nos aquejan y lograr construir maneras de vivir mejor
2. Sentir, pensar y desarrollar formas posibles de trabajar con la literatura y la pedagogía crítica, como marco teórico, para desarrollo lingüístico, emocional y cognitivo de los aprendices
3. Usar la literatura y sus diversas expresiones para despertar y/o desplegar sensibilidades hacia los seres que habitamos el universo, sus virtudes y vicisitudes



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

4. Abordar la literatura como herramienta y medio para mejorar el nivel lingüístico de las lenguas extranjeras y comprensión de las realidades cotidianas

**CONTENIDO GENERAL**



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



**Facultad de Educación**

<b>Unidad Uno: Literatura Universal</b>			
<b>Nombre del libro</b>	<b>Año</b>	<b>Autor</b>	<b>Descripción</b>
<i>L'Étranger</i>	1942	Albert Camus	Es la historia de Meursault, el personaje principal, que no llora por el fallecimiento de su madre y lo condenan a muerte
<i>Half of a Yellow Sun</i>	2006	Chimamanda Ngozi Adichie	Esta novela cuenta, a través de la vida de dos hermanas, las cicatrices humanas, sociales e institucionales que dejó consigo la colonización de Nigeria por los ingleses
<i>No Give Up Maan!</i>	2010	Hazel Robinson Abrahams	Es una novela que trata acerca de cómo el análisis de las propias prácticas culturales posibilita un acercamiento a nuestra humanidad frágil
<i>Americanah</i>	2013	Chimamanda Ngozi Adichie	Es una historia de amor que se desarrolla en tres continentes y que aborda temas como racismo, identidad, pérdida y soledad
<i>Things Fall Apart</i>	1958	Chinua Achebe	Cuenta la historia de Okonkwo y cómo todo a su alrededor se despedaza por



			la llegada inesperada de otras personas a su territorio
<b>Facultad de Educación</b>			
<i>Two Boys Kissing</i>	2013	David Levithan	Esta historia trata de tres parejas de jóvenes homosexuales y cómo cada pareja vive su preferencia en un mundo donde dos hombres amándose no es apropiado
<i>En finir avec Eddy Bellegueule</i>	2014	Édouard Louis	Cuenta la experiencia de un hombre que se sentía diferente a los demás hombres y cómo en su pueblo lo trataban por no encajar en el molde del hombre 'normal'
<i>A Grain Of Wheat</i>	1967	Ngugi Wa Thiong'o	Cuenta el legado político, territorial y económico que la colonización inglesa deja a la población Kenyana en los años de pos-independencia
<i>The Ethics of Living Jim Crow: An Autobiographical Sketch</i>	(nd)	Richard Wright	Narra las vicisitudes que un hombre negro vive durante la implementación de una ley que promovía la diferenciación y privilegios raciales
<i>Returning To Reims</i>	2012	Didier Eribon	Es la auto-etnografía de un intelectual francés en la que da cuenta de la historia de



		sus intenciones y formas de proceder
<b>Facultad de Educación</b>		
	<b>Unidad Dos: Literatura Infantil</b>	
Nombre del libro	<b>Autor</b>	<b>Descripción</b>
<i>Pearl Barley and Charlie Parseley</i>	Aaron Blabey	Una historia que cuenta cómo dos personas son muy buenas amigas a pesar de sus diferencias
<i>My Mom</i>	Anthony Browne	Una historia que cuenta la labor y actividades una madre
<i>My Princess Boy</i>	Cheryl Kilodavis	La historia de un chico que ama el color rosa, los vestidos y su tiara
<i>The Piggy Book</i>	Anthony Browne	Una historia que pone en evidencia los roles tradicionales en una familia y posibles consecuencias
<i>Not All Princesses Dress In Pink</i>	Jane Yolen & Heidi E.Y. Stemple	Cuenta la historia de una princesa que le gusta hacer cosas que una princesa tradicional no haría
<i>Something Else</i>	Kathryn Cave	Una historia acerca de un personaje que quiere ser igual a las personas que le rodean, pero descubre que no lo es
<i>Somebody Loves You, Mr. Hatch</i>	Eileen Spinelli	Una historia que invita a ser amables con todos y todas sin importar su forma de ser
<i>One</i>	Kathryn Otoshi	Una historia sobre la diferencia que las personas pueden hacer cuando luchan por su derecho a ser
<i>Zink the Zebra</i>	Kelly Weil	Una historia que enseña acerca de cómo las diferencias hacen de todos los seres únicos e iguales.



		10.000 Dresses	Marcus Ewert	Una historia que trata de un chico que sueña cada noche con vestidos pero sus padres no le permiten lucir
		<b>Facultad de Educación</b>		
		<i>Catching the Moon</i>	Crystal Hubbard	Un libro ilustrado basado en una historia real de una chica de piel oscura que quiere ser una jugadora de béisbol profesional. Su talento y persistencia le permite lograr su objetivo
		<i>Carla's Sandwich</i>	Debbie Herman	La historia de una chica que le gusta ser diferente y que enseña que ser diferente está bien
		<i>To Be a Drum</i>	Evelyn Coleman	Esta historia enseña que una cultura es la expresión de la imaginación de otras personas y que aprender otra cultura es aprender a ver el mundo en los zapatos de otras personas
		<i>I Like Me</i>	Nancy Carlson	Un cuento que invita a que sus lectores y lectoras aprendan a cuidarse y quererse tal y como son
		<i>Migrando</i>	Mariana Chiesa Santos	Un libro ilustrado que enseña acerca de las diferentes maneras y razones por las cuales migrar
		<i>It's OK To Be Different</i>	Todd Parr	Un cuento cuyo mensaje está dirigido a aceptar y respetar las diferencias
		<i>My Secret Bully</i>	Trudy Ludwig	Una historia que cuenta cómo las personas pueden aprender a superar las cicatrices del matoneo
			<b>Unidad Tres: Series y Películas</b>	



Nombre de la película/serie	Año	Director	Descripción
<i>J'ai tué ma mère</i>	2009	Xavier Dolan	Cuenta la historia de Hubert, un adolescente hijo de padres divorciados, y su tortuosa relación con su madre
<i>Mommy</i>	2014	Xavier Dolan	Cuenta la historia de una madre viuda que hace lo posible por lograr un sustento para sí y su hijo
<i>The Dark Knight</i>	2008	Christopher Nolan	Una película acerca de un héroe y su archi-enemigo quien intenta destruir a toda costa la paz de 'Gotham City' para probar que sus habitantes no tienen lealtad
<i>Brokeback Mountain</i>	2005	Ang Lee	Cuenta la historia de dos jóvenes que se enamoran, y debido al momento histórico en el que se encuentran, deben esconder sus sentimientos para poder sobrevivir
<i>Detachment</i>	2012	Tony Kaye	Cuenta la historia de un hombre que aprende a convivir con su presente y pasado por medio de su labor como profesor sustituto
<i>The Lion King</i>	1994	Roger Allers y Rob Minkoff	Cuenta la historia de Simba, un pequeño león,



			heredero del reino de su padre Mufasa
<b>Facultad de Educación</b>			
<i>Her</i>	2015	Spike Jonze	Cuenta la historia de amor entre Theodor, el personaje principal, y un programa software
<i>Friends: Season 6 – Episode 7 – ‘The One Where Phoebe Runs’</i>	1999	Gary Halvorson	Phoebe se ejercita a su manera, algo que en opinión de su amiga Rachel, no es bien visto
<i>Friends: Season 6 – Episode 8 – ‘The One with Ross’ Teeth’</i>	1999	Gary Halvorson	La nueva compañera de Joey le enseña a él manualidades, que en opinión de su amigo Chandler, son demasiado femeninas
<i>Power: Season 2 – Episode 1 – ‘Consequences’</i>	2015	Simon Cellan Jones	El incidente en el único negocio “legal” de ‘Ghost’ aplazan sus planes de lograr construir una vida sana
<i>Power: Season 2 – Episode 5 – ‘Who You Are and Who You Want to Be’</i>	2015	David Knoller	Aunque ‘Ghost’ intenta dejar atrás su vida pasada, las personas a su alrededor lo siguen atando a ella
<i>Skins: Season 2 – Episode 10 – ‘Everyone’</i>	2008	Charles Martin	Un homenaje a uno de los personajes más apreciados de la serie
<i>Skins: Season 4 – Episode 2 – ‘Emily’</i>	2010	Philippa Langdale	Emily confronta a su pareja acerca de su eventual involucramiento en la venta de drogas y promiscuidad



### METODOLOGÍA

Cada sesión de clase será un espacio para la discusión, apreciación, análisis e interpretación de los textos propuestos en el programa de curso. Además de conversar en torno de los textos y su significado histórico y cultural para la praxis educativa, las conversaciones grupales con base en éstos nos llevarán a pensar, planear, desarrollar e implementar materiales didácticos cuyo objetivo sea utilizar la literatura y sus diversas formas, tales como series y películas, para enseñar y aprender lenguas extranjeras y problematizar el conocimiento y la cultura como un sistema de signos y significados que están sujetos a transformaciones en las cuales los educandos deben jugar un papel activo para lograr su éxito.

La lectura y análisis tanto de obras literarias y series y películas como de textos académicos que abordan el uso de la literatura y la pedagogía crítica para comprender, entender e intentar encarnar el rol de agentes culturales que los docentes adquirimos cuando ejercemos nuestra profesión.

Se llevarán a cabo presentaciones por parte del profesor y de los y las estudiantes en las que se materialicen y muestren productos didáctico-pedagógicos resultantes de análisis e interpretaciones de obras literarias y las comprensiones de pedagogía crítica.

Se impulsará la elaboración de Worksheets y otros materiales resultantes de la comprensión del uso de la literatura de la mano de la pedagogía crítica como marco teórico y práctico en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras.

Se fomentará la escritura de sí para resignificar experiencias pasadas con base en los textos abordados en las sesiones de clase.

### ACTIVIDADES

Lectura de obras literarias y artículos o capítulos de libro que expliquen la pedagogía crítica como pedagogía de la cultura y análisis y discusión de elementos, tales como humor, roles, entre otros, que utilizan las series y películas para ilustrar situaciones problemáticas de la cotidianidad.

### EVALUACIÓN

La evaluación será sumativa y permanentemente formativa. Los criterios y porcentajes de evaluación sumativa serán acordados entre profesor y estudiantes. Ésta incluirá auto-evaluación, co-evaluación y hetero-evaluación.

### BIBLIOGRAFÍA Y CIBERGRAFÍA SUGERIDAS (Regirse por las normas APA)



Facultad de Educación

Textos recomendados

Bruner, Jerome (1986). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona, España: Gedisa Editorial, pp. 81-130

Greene, Maxine (1995). El profesor como extranjero. En Jorge Larrosa, Remei Arnaus, Virginia Ferrer, Nuria Pérez de Lara, F. Michael Connelly, D Jean Clandinin, Maxine Greene (nd), *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*, Barcelona, Editorial Laertes, pp. 81-130

Karolides, N.J. & Rosenblatt, L.M. (1999). Theory and Practice: An Interview with Louise M. Rosenblatt. *Language Arts*, Vol. 77 (2), 158-170. Retrieved from:  
<http://tmiller.faculty.arizona.edu/sites/tmiller.faculty.arizona.edu/files/Rosenblatt%20Theory%20and%20Practice.pdf>

Duncan-Andrade, Jeff y Morrell, Ernest (2008). La Pedagogía Crítica y la Cultura Popular en una Clase de Inglés de un Instituto Urbano de Educación Secundaria. En: Peter MacLaren, J.L. Kincheloe (editores), *Pedagogía Crítica: De qué hablamos, dónde estamos*, Barcelona, Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L., pp. 253-276

Ellison, M. (2010). Make them think: Using literature in the primary English language classroom to develop critical thinking skills. *EF@ BULACOES*, 7, 21-31.

Giroux, Henry (1996). Política e inocencia en el maravilloso mundo de Disney. En: Henry A. Giroux, *Placeres inquietantes* (pp. 49-79). Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

Giroux, Henry (2003). La cultura infantil y las películas de dibujos animados de Disney. En: Henry A. Giroux, *Cine y entretenimiento. Elementos para una crítica política del filme. Paidós Comunicación 146 Cine* (pp. 117-152). Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

McLaren, Peter y Giroux, Henry (1997). La pedagogía radical como política cultural: más allá del discurso de la crítica y el antiutopismo. En Peter McLaren, *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna* (pp. 47-77). Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

Las obras y autores mencionados en el contenido.



- Aghagolzadeh, Ferdows & Tajabadi, Farzaneh (2012). A Debate on Literature as a Teaching Material in FLT. *Journal of Language Teaching and Research*, Vol. 3 (1), 205-210
- Apple, Michael (1997). *Educación y Poder*. Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Arcila Mendoza, P., Mendoza Ramos, Y., Jaramillo, J., y Cañón Ortiz, O. (2010). Comprensión del significado desde Vygotsky, Bruner Gergen. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 6, 37-49. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67916261004>
- Baquero, Ricardo (2009). Zona de desarrollo próximo, sujeto y situación. El problema de las unidades de análisis en psicología educativa. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 9, 1-25. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/447/44713052009.pdf>
- Beigbeder, Frédéric (2002). *13 '99 Euros*. Barcelona, España: Editorial Anagrama
- Benjamin, Rich (2015). *My road trip through the whitest towns in America [Video]*. Disponible en: [https://www.ted.com/talks/rich\\_benjamin\\_my\\_road\\_trip\\_through\\_the\\_whitest\\_towns\\_in\\_america#t-9185](https://www.ted.com/talks/rich_benjamin_my_road_trip_through_the_whitest_towns_in_america#t-9185)
- Berry, Kathleen S. (2008). Lugares (o no) de la pedagogía crítica en Les petites et Les grandes histoires. En: Peter MacLaren, J.L. Kincheloe (editores), *Pedagogía Crítica: De qué hablamos, dónde estamos*, Barcelona, Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L., pp. 117- 140
- Bruner, Jerome (1986). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona, España: Gedisa Editorial, pp. 81-130
- Bruner, Jerome (2002). Los usos del relato. En *La fábrica de las historias. Derecho, literatura y*



S.A.

Castillo G., Elizabeth (2011). “La letra con raza, entra” Racismo, textos escolares y escritura pedagógica afrocolombiana. *Pedagogía y Saberes*, 34, 61-73.

Castorina, J., Toscano, A., Lombardo, E. y Karabelnicoff, D. (2005). Cultura, diversidad y sentido común: Las relaciones de las representaciones sociales con el pensamiento de Vigotsky. *Anuario de investigaciones*, 13, 143-153. Recuperado de:

<http://www.scielo.org.ar/pdf/anuinv/v13/v13a14.pdf>

Castro-Gómez, Santiago (2007). Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En: Santiago Castro-Gómez, Ramón Grosfoguel (editores), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica*, Bogotá, Siglo del Hombre Editores, pp. 79-91

Contreras, José y Pérez de Lara, Nuria. (2010). La experiencia y la investigación educativa.

En: Contreras, José y Pérez de Lara, Nuria. (Comps.) *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Ediciones Morata. Capítulo 1, págs. 21 – 86.

Duncan-Andrade, Jeff y Morrell, Ernest (2008). La Pedagogía Crítica y la Cultura Popular en una Clase de Inglés de un Instituto Urbano de Educación Secundaria. En: Peter MacLaren, J.L. Kincheloe (editores), *Pedagogía Crítica: De qué hablamos, dónde estamos*, Barcelona, Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L., pp. 253-276

Denzin, Norman y Lincoln Yvonna. (2012). Introducción general. La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. En: Denzin, Norman y Lincoln Yvonna. (Coordinadores).

*El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa, Vol I.*

Barcelona: Gedisa. Págs. 43 – 102.



Echeverri Sánchez, Jesús Alberto, “Una experiencia pedagógica, formativa y editorial: la  
**Facultad de Educación**

*Revista Educación y Pedagogía*. Entrevista al profesor Jesús Alberto Echeverri Sánchez,  
director”, entrevista por Juan Fernando Saldarriaga Restrepo, *Revista Educación y  
Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. XX, núm.  
50, (enero-abril), 2008, pp. 13-29.

Egan, Kieran (1994). *Fantasia e Imaginación: su poder en la enseñanza*. Madrid, España:  
Ministerio de Educación y Ciencia y Ediciones Morata, S.L.

Eagleton, Terry (2013). *El acontecimiento de la literatura*. Barcelona, España: Ediciones  
Península

Ellison, M. (2010). Make them think: Using literature in the primary English language classroom  
to develop critical thinking skills. *EF@ BULACOES*, 7, 21-31

Fornet-Betancourt, Raúl (2009). *Interculturalidad en Procesos de Subjetivización*. México.

Freire, Paulo (2002). PRIMERA CARTA: Enseñar-aprender. Lectura del mundo-lectura de la  
palabra. En *Cartas a quien pretende enseñar* (pp. 28-42). Buenos Aires, Argentina: siglo  
veintiuno editores.

Freire, Paulo (2002). CUARTA CARTA: De las cualidades indispensables para el mejor  
desempeño de las maestras y los maestros progresistas. En *Cartas a quien pretende  
enseñar* (pp. 60-71). Buenos Aires, Argentina: siglo veintiuno editores.

Freire, Paulo (2012). *Pedagogía del oprimido*. Madrid, España: Siglo XXI de España  
Editores, S.A.

Freire, Paulo (2015). *Pedagogía de la esperanza*. Madrid, España: Siglo XXI de España  
Editores, S.A.



# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Freire, Paulo y Shor, Ira (2015). *Miedo y osadía. La cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores, S.A.

Galeano M., María E. (2004). *Estrategias de investigación social cualitativa* (1ra Ed.) La Carreta Editores.

Gamboa A., Ronny (2011). El papel de la teoría crítica en la investigación educativa y cualitativa.

*Revista electrónica diálogos educativos* (21), 48-64. Recuperado de:

[http://www.umce.cl/~dialogos/n21\\_2011/gamboa.swf](http://www.umce.cl/~dialogos/n21_2011/gamboa.swf)

Ghosn, Irma (2002). Four good reasons to use literature in primary school ELT. *ELT Journal*, Vol. 56 (2), 172-179

Giroux, Henry (1996). Política e inocencia en el maravilloso mundo de Disney. En: Henry A.

Giroux, *Placeres inquietantes* (pp. 49-79). Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

Giroux, Henry (1996). Escuelas para la vergüenza: la reducción gradual de la educación pública.

En: Henry A. Giroux, *Placeres inquietantes* (pp. 81-109). Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

Giroux, Henry (1997). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, España: Hurope, S.L.

Giroux, Henry A. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona, España: Editorial

GRAÓ, de IRIF, SL

Giroux, Henry (2014). *Teoría y resistencia en educación*. México, DF: Siglo XXI Editores, S.A.

Greene, Maxine (1995). El profesor como extranjero. En Larrosa, J., Arnaus, R., Ferrer, V.,



Greene, Maxine (2005). *Liberar la imaginación. Ensayos sobre educación, arte y cambio social.*

Barcelona, España: Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L.

Guba, Egon y Lincoln, Yvonna. (2012). Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes. En: Denzin, Norman y Lincoln Yvonna. (Coordinadores). *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa, Vol II.*

Barcelona: Gedisa. Págs. 38 – 78.

Hall, Stuart (2003). Introducción: ¿quién necesita <<identidad>>? En: Stuart Hall y P. Dugay, compiladores. *Cuestiones de Identidad Cultural*, Bueno Aires, Amorrortu, pp. 13-39

Hess, Natalie. (2001). *Teaching Large Multilevel Classes*. Cambridge University Press, Cambride, United Kingdom

Huchim, D., & Reyes, R. (2013). La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 13 (3). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44729878019>

Karolides, N.J. & Rosenblatt, L.M. (1999). Theory and Practice: An Interview with Louise M. Rosenblatt. *Language Arts*, Vol. 77 (2), 158-170. Retrieved from: <http://tmiller.faculty.arizona.edu/sites/tmiller.faculty.arizona.edu/files/Rosenblatt%20Theory%20and%20Practice.pdf>

Kincheloe, Joe L. (2008). La pedagogía crítica en el siglo XXI: Evolucionar para sobrevivir. En: Peter MacLaren, J.L. Kincheloe (editores), *Pedagogía Crítica: De qué hablamos, dónde estamos*, Barcelona, Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L., pp. 25-67.

Kincheloe, J. y McLaren, P. (2012). Replanteo de la teoría crítica y de la investigación



cualitativa. En: Norman K. Denzin, Yvonna S. Lincoln (coordinadores), *Manual de Facultad de Educación investigación cualitativa. Volumen II* (pp. 241-315). Barcelona, España: Editorial Gedisa, S.A.

Lacasa, Pilar (1989) Contexto y desarrollo cognitivo: entrevista a Barbara Rogoff. *Infancia y Aprendizaje*, 45, 7-23

Leistyna, Pepi (2008). Sinsentidos Neoliberales. En: Peter MacLaren, J.L. Kincheloe (editores), *Pedagogía Crítica: De qué hablamos, dónde estamos*, Barcelona, Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L., pp. 141-175

McLaren, Peter y Giroux, Henry (1997). La pedagogía radical como política cultural: más allá del discurso de la crítica y el antiutopismo. En Peter McLaren, *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna* (pp. 47-77). Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

McLaren, Peter (2003). *La vida en las escuelas: Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Buenos Aires, Argentina: siglo xxi editores, s.a. de c.v.

Meslin, Dave (2010). *The antidote to apathy [Video]*. Disponible en:

[http://www.ted.com/talks/dave\\_meslin\\_the\\_antidote\\_to\\_apathy](http://www.ted.com/talks/dave_meslin_the_antidote_to_apathy)

Moll, Luis (1990). La Zona de Desarrollo Próximo de Vygotsky. Una reconsideración de sus implicaciones para la enseñanza. *Infancia y aprendizaje*, 51-52, 247-254. Recuperado de:

<https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/48359.pdf>

Morgan, Ann (2015). *My year reading a book from every country in the world [Video]*.

Disponible en:

[https://www.ted.com/talks/ann\\_morgan\\_my\\_year\\_reading\\_a\\_book\\_from\\_every\\_country\\_in\\_the\\_world](https://www.ted.com/talks/ann_morgan_my_year_reading_a_book_from_every_country_in_the_world)



Newman, D., Griffin, P. y Cole, M. (1991). Conceptos básicos para analizar el cambio cognitivo. **Facultad de Educación**

*La zona de construcción del conocimiento: trabajando por un cambio cognitivo en educación* (pp. 125-143). Madrid: Ediciones MORATA, S.A.

Ngozi Adichie, Chimamanda (2009). *The danger of a single story* [Video]. Disponible en:  
[https://www.ted.com/talks/chimamanda\\_adichie\\_the\\_danger\\_of\\_a\\_single\\_story](https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story)

Ortega R., Pedro (2010). Educar es Responder a la Pregunta del Otro. *EDETANIA*  
N° 37, p. 13-31.

Ortega R., Pedro (2013). La Pedagogía de la Alteridad como Paradigma de la  
Educación Intercultural. *Revista Española de Pedagogía* Vol N° 256, p. 1-28.

Parr, Todd (2011). *It's OK to be different*. Little, Brown Books for Young Readers

Quijano, Aníbal (2007). Colonialidad del poder y clasificación social. En: Santiago Castro-  
Gómez, Ramón Grosfoguel (editores), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad  
epistémica*, Bogotá, Siglo del Hombre Editores, pp. 93-126

Quintero, Elizabeth (2008). La Pedagogía Crítica y los mundos de los niños y las niñas. En:  
Peter MacLaren, J.L. Kincheloe (editores), *Pedagogía Crítica: De qué hablamos, dónde  
estamos*, Barcelona, Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L., pp. 277-285

Restrepo, Eduardo y Rojas Axel (2010). Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y  
*cuestionamientos*. Popayán, Colombia: Samava Impresores

Rodríguez C., Abel (nd). *El movimiento Pedagógico: Un Encuentro de los  
Maestros con la Pedagogía*.

Rodríguez V., Zoraida (2005). *What about Little Blue Riding Hood? ¿Y qué tal Caperucita Azul?*  
*Una versión sobre la enseñanza del inglés. Reflexión autobiográfica* (Tesis de Maestría

no publicada). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.



# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Rosenblatt, Louise (2002). *La literatura como exploración*. México D.F., México: The Modern Language Association, Nueva York

Facultad de Educación

Sagastizabal, María Ángeles y Perlo, Claudia. (2002). *La investigación-acción como estrategia de cambio en las organizaciones*. Buenos Aires: Ediciones La Crujía.

Şalli, Deniz. (2005). Coping with the Problems of Mixed Ability Classes. *The Internet TESL Journal*, Vol. XI, No. 8, August. Retrieved from <http://iteslj.org/Techniques/Salli-Copur-MixedAbility.html>

Tuhiwai, Linda (2016). A descolonizar las metodologías. Investigación y pueblos indígenas. Santiago de Chile, Chile: LOM Ediciones

Tuider, Elisabeth (2012). Contando historias/narraciones en un contexto poscolonial. Análisis del discurso y análisis biográfico como métodos horizontales. En Sarah Corona Berkin, Olaf Kaltmeier (editores), *En diálogo, Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales*, Barcelona, Editorial Gedisa S. A., pp. 111-136

Usma, Jaime (2015). *From transnational language policy transfer to local appropriation. The case of the National Bilingual Program in Medellín, Colombia*. Wisconsin, USA: Deep University Press

Vanegas R., Marlon (2010). *Más allá del sentido común: representaciones sociales de la enseñanza del idioma inglés en el marco del Plan Nacional de Bilingüismo* (Tesis de Maestría no publicada). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Weil, Kelly (1996). *Zink the Zebra: A Special Tale*. Milwaukee, Wisconsin: Gareth Stevens Publishing



- Weiner, Eric J. (2008). La Pedagogía Crítica y la Crisis de la Imaginación. En: Peter MacLaren, J.L Kincheloe (editores), *Pedagogía Crítica: De qué hablamos, dónde estamos*, Barcelona, Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L., pp. 89-116.
- Wertsch, J., Del Río, P. y Álvarez, A. (1997). Introducción. Estudios socioculturales: historia, acción y mediación, en Del Río, P., Wertsch, J. y Álvarez, A., *La Mente sociocultural: aproximaciones teóricas y aplicadas*, Madrid, Fundación infancia y Aprendizaje, pp. 9-32
- Wright, Richard (nd). *The Ethics of Living Jim Crow: An Autobiographical Sketch*. Recuperado de: <http://xroads.virginia.edu/~ma01/white/anthology/wright.html>

