

... es principalmente por medio de uno mismo como se llega a conocer el mundo” Woods, (1995)

## WHAT ABOUT LITTLE BLUE RIDING HOOD?

### ¿Y QUÉ TAL CAPERUCITA AZUL?

Una versión sobre la enseñanza del inglés. Reflexión autobiográfica

## INTRODUCCIÓN A MODO DE AUTO-RECLAMO

### EL FANTASMA DEL SILENCIO

*Nuevo milenio, año 2000*

*Jueves 7 de septiembre, un día especial. Justo dos meses antes durante una celebración No. 13, número que en el arcano significa la muerte, el fin, la decepción, pero al mismo tiempo el renacimiento, el fantasma del silencio se dejó ver con toda su basura guardada por años. Ese día, una luz comenzó a iluminar esa parte de un ser que necesitaba entender lo que significa la mentira, el engaño, la falta de ética -de la que tanto se habla entre abogados- “la verdad” del discurso aprendido de memoria, bien dicho pero muy mal aplicado a la vida diaria y la incoherencia del famoso triángulo pensar, sentir y hacer.*

*¿Qué o quién es el fantasma del silencio? ¿Es una persona?, ¿una actitud?, ¿una cosa?, una forma de vida?... Es todas y una, todas y ninguna. El fantasma del silencio es un arma rastrera que se esconde detrás de una aparente indiferencia que por comodidad llama “respeto por el espacio del otro” pero que, en verdad, sólo habla de una obsesiva y sistemática falta de compromiso consigo mismo, con los otros, con la vida... Un arma que sirve para manipular y utilizar a otros soterrada y/o descaradamente. El fantasma del silencio calla con la dudosa justificación de no querer herir al otro (o ¿a sí mismo?); espera que otros tomen la decisión que él no es capaz de tomar. Es capaz de ocultar su verdadera intención porque posiblemente ni siquiera la conoce y en su alocado camino por parecer lo que todos creen que es, arrastra con el dolor y el corazón de los que dice querer.*

*El fantasma del silencio es una sombra que estanca y amarra que cubre la luz de la verdad y que al mismo tiempo, enreda en su mentira su propia verdad. Puede ser masculino o femenino aunque por historia, se diría que es más masculino y su patrón de comportamiento se repite de generación en generación, de país en país, de historia en historia... Aquí, allá y acullá.*

*Por su posibilidad de ser creíble, el fantasma del silencio se rodea de todo tipo de personas que lo adulan, que le entregan su confianza y a quienes guía de acuerdo con sus normas “éticas”. Tiene borregos, discípulos, seguidores, feligreses y celestinas que le permiten conservar su inflada, volátil y frágil figura.*

*Sin embargo, y a pesar de lo terrible que parece, el fantasma del silencio no es malo. Cuando pierde su investidura, no por voluntad propia sino por circunstancias forzadas y ajenas a él, la luz real aparece, se deja ver. Aquel que hubiera estado cubierto por su sombra empieza a reconocer su propia identidad, comienza a brillar con su luz propia y a darse cuenta que el fantasma no existe, que es una realidad de carne y hueso, que era sólo un disfraz. Empieza a reconocer que él también ha sido un fantasma del silencio, otro fantasma del silencio que calló por temor a sufrir, a cambiar, a enfrentarse a sí mismo; reconoce que también fue cómplice de una mentira que no quería ver, que permitió ser marginado de sí mismo y de los*

*demás y que soñó y amó sólo y en silencio. Pero, ¿se podrá hablar de amor por otro cuando no hay amor por sí mismo?*

*¡Gracias fantasma del silencio! ¡He visto la luz como en el antiguo mito de la caverna de Platón! Ahora soy yo quien puede brillar con su propia luz y continuar, ahora no cubro ni me cubren, ahora debes y puedes brillar con la luz que te permitas, sin mentiras, sin disfraz, tan opaca o brillantemente como puedas. ¡Descubrirte fue descubrirme! Gracias a ese sospechoso silencio guardado por años y finalmente descubierto, reconozco el valor del fantasma, de su séquito y de sus celestinas. ¡Dolorosa verdad y a costa de qué!*

*ZORAIDA RODRÍGUEZ, septiembre de 2000*

## CAPÍTULO 1

### NO QUIERO SER SÓLO PROFESORA

*Diario de seguimiento<sup>1</sup>*

*Abril, 2003*

*¿Por qué podría compartir mi experiencia de enseñanza desde una perspectiva de educación intercultural si tengo por aclarar todavía el concepto? ¿Cómo puedo hablar, en mi condición de artista o como educadora no entrenada en la academia? ¿De qué manera podría dar cuenta de interculturalidad con las evidencias de los trabajos realizados en mis clases de inglés tanto con adultos como con niños y utilizando a lo largo de varios años, diversas expresiones del arte? ¿Es el hecho de enseñar una lengua extranjera lo que incluye ya el aspecto de interculturalidad? ¿Y cómo conectar todo?*

Comencé esta reflexión aproximadamente en 1997. Por insinuación de algunas amigas educadoras y al compartir con ellas la necesidad de aclarar y hacer consciente mi trabajo de varios años como profesora, aceptar un poco a regañadientes que era una de las labores que por más tiempo había desempeñado hasta entonces y que había acumulado una serie de experiencias e ideas que quería aclarar, acepté empezar a escribir. En el acto de enseñar-aprender fluye una suerte de energías de adentro hacia afuera y viceversa, algo que no se como describir con palabras pero que he sentido no solo en un aula de clase sino también en otros espacios y desempeñando roles como guía turística, recreacionista, actriz, profesora o narradora de historias. Retomar el escrito para este proceso de investigación autobiográfica el escrito iniciado en 1997 y luego socializado en junio de 2000 no es gratuito, especialmente en la recta final de la Maestría en Pedagogía, sistemas simbólicos y diversidad cultural. Debo anotar que en ese momento yo hacía

---

<sup>1</sup> Utilizaré varios tipos de notas para este trabajo. Unas hacen parte de escritos que vengo realizando desde 1997 previos al inicio de la Maestría en Educación con énfasis en Pedagogía, Sistemas simbólicos y Diversidad Cultural. Otros hacen parte del Diario de seguimiento que llevé durante los dos años de la Maestría. Un tercer tipo son los diarios de procesos y seguimiento de estudiantes y de mi trabajo llevados entre 2000 y 2003 y por último algunas producciones escritas en inglés realizados por las y los estudiantes.

parte del grupo de docentes que coordinaba la implementación de la filosofía del lenguaje integral en la enseñanza del inglés dentro de la institución donde trabajé por 12 años. En ese primer semestre la formación incluyó no solo talleres prácticos sobre el uso de la lectura en clase sino también una reflexión escrita motivada por la pregunta *Why am I a teacher? ¿Por qué soy profesora?*, un trabajo que intentaba conectar las propias experiencias como aprendiz de lectura y escritura con la propuesta de utilizar esa herramienta de una manera significativa en la clase de inglés. Es entonces allí donde originalmente se produce este texto que titulé *No quiero ser solo profesora*.

La escritura de si-misma es un hecho pedagógico, en tanto da la posibilidad de pensar la experiencia, mi experiencia de ser y estar en el lugar de la palabra, la acción, el decir y la práctica. Es un hecho simbólico, pues se trata de redimensionar el lenguaje, el discurso y los hechos, a la luz de las representaciones, las ideas y, quizás, los fantasmas. Escribirme, describirme, nombrarme, silenciarme, escucharme, visibilizarme, es invitación a la interculturalidad, pues las palabras son lentes que dimensionan otras realidades, espacios de ser desde paradigmas subjetivos y formas de contar la experiencia en relación con la mismidad y la otredad. Esta conjugación de notas, silencios, palabras, testimonios, huellas y trazas, es un acto significativo que me ha ayudado a definir mi ser de profesora.

Verse a si mismo es difícil porque uno utiliza sus propios ojos y tenemos un límite de percepción frente a lo que no es nuestra mirada. Jamás en la vida tenemos la oportunidad de mirarnos realmente a la cara. Nunca nos vemos como nos ven los demás porque el espejo invierte la imagen. Lo interesante de trabajar juntos, de vivir juntos, es que los demás persiguen el mismo objetivo, pero además son tan

exigentes con nosotros como nosotros lo somos con ellos. Cada uno nos muestra una faceta de nuestro gran espejo.

MOEBIUS (VENEZIA CELESTE)

Esta escritura ha tomado tiempo, ha sido un proceso lento; han cambiado mucho los borradores de este ensayo, pues el hecho de escribir implica desenrollar la madeja del tiempo, unir retazos de vida, regresar a los inicios y encontrar cómo todo ha estado siempre ligado, cómo de alguna u otra forma hay puntos de intersección que se repiten, que siempre están presentes, cómo el destino o el albedrío, como quiera llamarse, va tejiendo y uniendo esos pedazos hasta conformar la colcha de retazos que me arropa y que será necesario seguir cosiendo y descosiendo, ojalá por mucho tiempo más. En la terminología de los nómadas del sureste iraní gabbeh es el nombre de un tapiz decorado con alguna escena sencilla y primitiva de la vida cotidiana; así, yo he recogido mis vivencias para elaborar un tejido donde se entretejen el relato, las imágenes que mezclan la realidad y la ficción, los ensueños y los deseos, el pasado y el presente.

El factor más dinámico es el montaje, con sus saltos de lo cotidiano a la ilusión, del pasado al presente y del ensueño a la dura realidad.

“el sujeto y los procesos de subjetivación, (...) buscan entender como la apropiación e interpretación que realizan los actores sociales de las condiciones objetivas del mundo, no representa solamente un tema, sino que constituye más propiamente dicho un enfoque o un lugar metodológico desde el cual interrogar lo social. Asumir este enfoque supone mirar la constitución de la sociedad como un proceso dinámico en el que los actores sociales realizan acciones, producen discursos y construyen sentido sobre el mundo a partir de complejos procesos de negociación y siempre desde un lugar situado e históricamente construido, es decir, desde profundos anclajes histórico-culturales (como el género, la nacionalidad, la etnia, la clase social) y desde anclajes electivos (como los diferentes procesos de identificación o

afiliaciones que los actores actualizan en el curso de sus biografías).  
Reguillo. (1999)

Recordar desde el principio, recorrer en el recuerdo lugares, situaciones, personas y sentimientos, refresca, resume, aclara, entristece a ratos, pero también da esperanzas. Encontrar la relación entre las formas de comportarse y actuar como adulto y las vivencias de la lejana infancia, acorta la distancia entre el entender y el actuar, permite dejar caer, como las hojas en el otoño, anquilosadas formas carentes de sentido desde una mirada presente, maneras estúpidas de pasar por la vida como mirar sin ver, hablar sin escuchar, caminar sin disfrutar... en fin.

Para identificar los hilos, los caminos cruzados, los recuerdos idos, las presencias activas; para recuperar la voz (para recuperarme a mi), para concebir mi práctica pedagógica desde el lugar del disfrute y la reflexión; para ver al otro, a la otra, desde la orilla del discurso, el silencio, el infinito y el horizonte; para ser en el aula de clase, a través de la pregunta y la tiza, una profesora con vida propia empiezo por cartografiar mis presencias, ausencias, temores, esperanzas y sueños, desde la palabra que perfila el camino de mi memoria. Esa que se convierte en mecanismo social de inserción o exclusión, esa memoria que es dispositivo para tejer relaciones y sentidos en la historia de mi ser.... Profesora.

### **¿POR QUÉ HABLAR SOBRE MI MISMA?**

Me pierdo, por eso, a veces en un imaginar fútil de qué especie de gente seré para quienes me ven, cómo es mi voz, qué tipo de figura dejo escrita en la memoria involuntaria de los demás, de qué manera mis gestos, mis palabras, mi vida aparente, se graban en las retinas de la interpretación ajena. No he conseguido nunca verme desde fuera. No hay espejo que nos dé a nosotros mismos como fuéramos,

porque no hay espejo que nos saque de nosotros mismos. Sería precisa otra alma, otra colocación de la mirada y del pensamiento. Si yo fuese actor prolongado de cine o grabase en discos audibles mi voz alta, estoy seguro de que del mismo modo quedaría lejos de saber lo que soy del lado de allá, pues, quiera lo que quiera, grábese lo que de mi se grabe, estoy siempre aquí dentro, en la quinta de muros altos de mi conciencia de mi.

Fernando Pessoa

Representarse a sí misma es siempre difícil y genera suspicacias. Las autobiografías tienen problemas de representación ideológica y de interpretación de hechos no siempre claros o fáciles de dilucidar. Como creo que no es un acto totalmente desinteresado asumo el reto con todo y lo que ha implicado desnudar una serie de “verdades” aprendidas. En el proceso de reflexión sobre estas inquietudes, de exploración de identidad de la mujer, artista y educadora y al buscar representarme a mí misma considero varios aspectos:

—La utilización de la investigación narrativa como una manera de resistir el paradigma convencional de la investigación para plantear que, contar las propias vivencias, interpretar dichos hechos y acciones, adquiere sentido no solo porque somos producto y productores de lo social sino y parafraseando a Dilthey (en Bolívar, 1999) porque también [la] comprensión de las acciones humanas a través del estudio de las relaciones, las experiencias personales vividas por cada individuo, son clave de la interpretación hermenéutica.

... “La investigación biográfica y especialmente la narrativa, surge desde la reivindicación del sujeto personal en las ciencias sociales y ante la crisis postmoderna de las grandes narrativas. Desde la fenomenología, Husserl (1991:156), en los años treinta realizó un análisis de cómo la ciencia moderna, excluyó el mundo de la vida, por lo que hace una abstracción de los sujetos en cuanto personas con una historicidad. Para ello propone, en lugar de reducir el mundo a la objetividad científica: “tomar el mundo puramente y de forma totalmente exclusiva tal y como el mundo tiene sentido y validez de

ser en nuestra vida de conciencia [...], como subjetividad productora de validez". (Bolívar, 1999).

—La pedagogía crítica con sus conceptos de empoderamiento y transformación, pertinentes especialmente en lo que toca con entender y criticar el contexto histórico y social de la educación y la propuesta para desarrollar prácticas pedagógicas que se dirijan no solo a cambiar la naturaleza de la educación en idiomas sino también de la sociedad (Pennycook, 1990a). Es necesario considerar entonces que la transformación de la educación se sucede a través del diálogo entre maestro y estudiantes sobre asuntos reales significativos para estos y a la motivación y el apoyo de su desarrollo político y social en sus contextos más cercanos como resultado de lo que ocurra en clase. También sería necesario entender que la sociedad no es una estructura fija, que es un producto dinámico con una serie de interacciones en donde cada ser humano aportamos desde lo que sabemos, conocemos, aprendemos. Un espacio donde la forma como se estructura el conocimiento es influida no solo por teorías sino también por la forma como nos apropiamos e interactuamos con él. ¿Cuál es la relación entre nuestra labor docente y la representación social del conocimiento? ¿Cuál es nuestro compromiso en la formación de estudiantes –sujetos de una cultura- y la investigación? Es quizá el aspecto relacionado con transformación y cambio el más significativo en mi acercamiento a la pedagogía crítica. Entender que el "gran" cambio no está por fuera de mí, que no le corresponde a otros, que las cosas tienen otra u otras versiones con sus razones, significa apoyar los pies sobre la tierra, convivir con la realidad no con lo ideal, permite reconocer al otro desde su realidad, pero



también significa re dimensionar la propia realidad, darle el valor que quizás por las prácticas históricamente aceptadas como "únicas o reales" se ha escondido tímidamente en el cómodo sitio de la automarginación. Verdades patriarcales relacionadas con la ciencia, el género, el lenguaje, la lectura, la escritura, son algunos de los cuestionamientos enfrentados durante este proceso de formación.

Con respecto al concepto de "crítico", Farías (1999) dice que este resurge en las humanidades como una necesidad de una revisión de las prácticas propias de algunas disciplinas enfrentadas al reordenamiento de paradigmas de los tiempos posmodernos. El sentido en el que lo usa, dice que es más bien, el de "criticismo", como método de investigación al cual lo precede el examen de la posibilidad, fuentes y límites del conocimiento de que se trata.

“Una de las características más importantes de la teoría crítica es la conexión que establece entre el progreso del individuo y el análisis social. El análisis social necesita ser abordado mirando a la autoformación de la persona, y a la formación histórica de las estructuras sociales y creo que las formas de pensar en torno a estas cuestiones tienen que ser radicalmente dialécticas. Tenemos que pensar de forma que, por un lado, se muestren contradicciones y distinciones, pero por otro tenemos que buscar conexiones entre los dos niveles. Por ejemplo, deberíamos ser capaces de ver cómo los cambios de la sociedad se reflejan en nuestras prácticas, así como vernos a nosotros mismos como portadores de formaciones históricas, social y culturalmente.” (Kemmis, 1992).

Hay aquí también un intento por resolver preguntas sobre los mecanismos de subjetivación y las formas de ser en relación con la cultura, el saber, el poder y el lenguaje, inquietudes relacionadas con la manera como la visibilización de esos dispositivos que han configurado mis formas de ser y de relacionarme con el mundo me permiten comprender mi ejercicio de la enseñanza como una

práctica de constitución subjetiva y no como un oficio técnico que cosifica y reduce los horizontes del ser. ¿De qué manera me constituyen y a la vez dan forma a mi práctica los seres, roles y recuerdos que me habitan? ¿Cuáles son los mecanismos de subjetivación y las relaciones de poder que a través del lenguaje, la cultura y mi condición de mujer he utilizado y permitido que se utilicen conmigo? Mi intento entonces, a la manera de Foucault, es hacer una visibilización sobre cuáles han sido los diferentes modos o los procesos de subjetivación por los cuales me he constituido en sujeto desde diversos aspectos.

Estos procesos de subjetivación se refieren al proceso de producción o de construcción del agente pensante, hablante, actuante o escribiente o sea del sujeto humano, quién y lo que es, producido a través, entre otras cosas, de las experiencias de vida y de cómo entendemos esas experiencias, un proceso continuo en el cual los cambios son permanentes, donde se pueden ver más claramente las fuerzas que trabajan para hacer de nosotros y nosotras lo que somos, en el cual podamos imaginar posibilidades más amplias para lo que podamos llegar a ser y donde se puedan discernir aquellos elementos o cualidades que no deseamos más para nosotros y nosotras.

Para la mexicana Rossana Reguillo (1999), hablar de la subjetivación y del sujeto en la investigación social genera un problema de orden teórico-metodológico y propone entender el proceso de subjetivación como la apropiación e interpretación que realizan los actores sociales de las condiciones objetivas del mundo. Para ella, esto no representa solamente un tema, sino

también un enfoque o un lugar metodológico desde el cual interrogar lo social. Con respecto, al proceso de subjetivación la autora relaciona un breve antecedente sobre los principales discursos que establecen el problema del sujeto y la subjetivación y que se centran en la experiencia del actor social como lugar privilegiado para el análisis y la comprensión de la vida social, la centralidad del sujeto como productor y producto de la vida social y la experiencia del actor social como lugar privilegiado para el análisis y la comprensión de esa vida social.

Desde esta perspectiva, el sujeto, se convierte en un importante elemento para la interpretación, además de formar parte de la estructura social, es un sujeto que se valida a partir de las interacciones con el grupo del cual forma parte. Si “el desafío estriba en poder penetrar hermenéuticamente en las estructuras cognitivas y afectivas de los actores sociales para encontrar ahí la presencia de lo social en lo subjetivo” (Reguillo, 1999) entonces definitivamente los educadores no sólo tenemos un compromiso con el tipo de interacciones que facilitamos y tenemos en nuestras clases y con la generación de conocimiento, sino que estamos también en un lugar privilegiado para la observación, la mediación adecuada para los procesos de transformación y para la investigación. Ubicarse en estos dos frentes, de motivador/a de acciones y de observador/a, requiere una mirada sobre nosotros y nosotras mismas de eternos aprendices.

Validar el orden del discurso como mediación analítica para la comprensión de la vida social, es darle a la subjetividad un espesor analítico y destraba uno de

los mayores problemas teórico-metodológicos que enfrenta la llamada corriente constructivista: el del discurso. Como es obvio, eso incluye nuestros propios discursos. Basada en Foucault, Reguillo (1998) dice también que los discursos son dominios prácticos limitados por sus reglas de formación y sus condiciones de existencia y su eficacia simbólica, está no sólo en el discurso mismo sino también en sus portadores y ejecutores y en las instituciones en las que se inscriben. Las "formaciones discursivas" son el conjunto de reglas anónimas e históricamente determinadas, que se imponen a todo sujeto hablante y que delimitan el ámbito de lo enunciable y de lo no enunciable en un momento y en un espacio determinados.

Preguntarnos desde dónde producimos nuestros discursos, indagar por su origen, la forma como los utilizamos o como hemos permitido ser utilizados a través de ellos, se visualiza a través de una práctica investigativa pues no es ningún secreto que los y las profesores/as acudimos a nuestras vivencias y creencias en el ejercicio de nuestras prácticas. Desarrollar la disciplina de la investigación es una posibilidad más de responder a un compromiso social que si bien no tiene un status sólido en nuestro medio, no lo tendrá hasta que los y las implicados/as no generemos nuestras propias reflexiones y le demos un status que lo dignifique. No hacerlo será otra práctica discursiva que simplemente legitima el discurso y el juego vuelve y empieza.

¿Puedo como educadora/artista/investigadora, mediar entonces en la generación del conocimiento y ver más allá de lo que otros ven?. Como docente de inglés, ¿Cuál es mi rol en la reproducción de creencias, ideologías y

prejuicios? (McLaren, 1984). Debo entender que en ninguno de los dos casos soy sujeto neutral. Cómo docente, abordar estas inquietudes sugiere, en primera instancia, la observación y revisión de nuestras prácticas discursivas, de nuestra comprensión de conceptos como procesos de enseñanza y aprendizaje, de los discursos que nos constituyen en aspectos relacionados con el conocimiento, de un compromiso ético, político y social como educadores de transformación, de manera que efectivamente se pueda re-dimensionar el compromiso que el oficio del maestro tiene dentro de la sociedad, ¿para qué? Dice la escritora chicana Sandra Cisneros (1995): “El significado del éxito literario que yo tenga es que pueda cambiar la forma como algunos piensan acerca de mi comunidad, mi género o mi clase.” No aspiro a cambiar la forma de pensar de nadie pero si aspiro que a través de mi práctica se generen preguntas que permitan en los y las estudiantes cuestionamientos a los esquemas dominantes, que vean más allá de lo evidente, que se inquieten por buscar razones que cuestionen la injusticia, las desigualdades, sin tapujos, mentiras ni máscaras, que desarrollen habilidades que afiancen el amor hacia sí mismos con dignidad y respeto ahora, a más temprana edad de lo que yo lo hice. Creo que de todas maneras sigue siendo una aspiración vanidosa.

... el objetivo de la nueva propuesta de educación multicultural es transmitir, promover, facilitar la comprensión crítica de la cultura, de las culturas, la promoción del pensamiento crítico o una comprensión crítica de la realidad” García (Castaño, Pulido, Montes del Castillo 1999, p. 47)

Si bien es a través del discurso que los actores sociales nos referimos subjetivamente al mundo, también es cierto que una mirada acrítica, no

problematizadora del mismo no genera cambios. Permitir la observación, la crítica, el cuestionamiento y reconsideración de nuestros discursos facilitará llevar al aula prácticas y reflexiones que propicien acciones similares en los estudiantes. Creo que es allí donde se valida la investigación.

La indagación sistemática de las propias prácticas no es sólo una necesidad o posibilidad de construir teoría sino una exigencia de nuestra práctica. Apoya las posturas académicas de quienes consideramos que no sólo somos transmisores de conocimientos que buscan no sólo explicación de la sociedad sino también cómo la constituye y la puede transformar. (Lombardi, 1999)

## **ESTAR DENTRO Y FUERA**

¿Qué hacemos cuando nos encontramos en la sociedad con tantos cambios, tan rápidos, tan profundos y a veces tan sutiles pero envolventes y excluyentes? Tenemos que responder a las demandas que esta época nos impone e impone a la educación, sin miedo o incertidumbre; debemos responder tratando de situar los cambios que ya se están produciendo y los que aún están por venir desde una perspectiva crítica. No es fácil reconocer nuestra historia pero es necesario, en aras de construir transformaciones en nosotros y en el espacio en el que interactuamos. La revisión de nuestros anclajes histórico-culturales (género, nacionalidad, etnia, clase social) y de los electivos históricamente contruidos (Reguillo,1999) no será suficiente si no comprendemos que los efectos de nuestro conocimiento y la forma como lo transmitimos pueden generar trasformaciones de la realidad social. Por ello también, será necesario elaborar estrategias que apunten a que los sujetos con quienes nos involucramos sean constructores de sus propias historias.

Ubicarnos como sujetos de acción y objeto de indagación, exige a los/las docentes actitudes de aceptación de que no poseemos todas las certezas, de que hay muchas cosas por descubrir y seguir construyendo en nosotros y nosotras y en las instituciones. Eso deben también saberlo las y los estudiantes. Hay también una necesidad de darle sentido a la forma cómo mis prácticas docentes han generado rupturas entre el hacer y el pensar, las prácticas y las creencias esperando que esto permita la libertad de mirarme con las fortalezas y equivocaciones que acompañan mi ser y así, darle un mayor sentido a las experiencias de los seres humanos que sigo encontrando en la vida y en la academia.

Identificar los dispositivos de subjetivación de una sociedad donde la mujer intenta cada vez más encontrar, reconocer y potenciar su propia voz, independiente de las redes que social y culturalmente la han atado a determinados conceptos de familia, pareja, artista y maestra, reflexionar críticamente sobre ello, alienta también mi búsqueda, digamos que en una especie de auto-reivindicación como mujer, maestra, actriz, madre e hija que, reclamando con frecuencia justicia, ha entendido que es ella misma quien debe ejercerla primero sobre sí.

La confrontación surgida entre la práctica y la teoría no ha sido en solitario, he tenido la oportunidad de compartir mis inquietudes con los grupos de trabajo a los que pertenezco muchas veces en un acto de suficiencia como si dijera “yo ya lo sabía” muchas otras como parte de una búsqueda conjunta de ideales y sueños. Encuentro que en esos espacios uno se tiene que despojar de tal “nivel

de comprensión” para fluir al ritmo de la realidad circundante, pues como diría el investigador australiano, Brian Cambourne (2001), un prerrequisito para asumir la empresa de pasar de la teoría a la práctica, es una construcción conjunta del conocimiento; sugiere Cambourne una pregunta: ¿Compartir significados quiere decir lo mismo que compartir valores y creencias? ¿Esas comprensiones necesariamente quieren decir que todos los miembros de una comunidad de construcción de conocimiento comparten los mismos valores y creencias? Los datos de una de sus investigaciones sugieren que hay otro nivel de debate que debe ocurrir antes de que esas comprensiones emerjan. Este nivel de debate involucra a los profesores que mantienen una cultura grupal y que puede alentar un examen franco y abierto de algunas creencias y valores más profundos.

—Finalmente, hay un interés por identificar, desde evidencias de clase, trabajos de estudiantes y prácticas actuales, ¿cómo la promoción de la credibilidad en sí mismo potencia la creación oral y escrita?, algo que desde hace algunos años nombro como el “creer para crear”. Me refiero a que, en la medida en que se propicie un ambiente de confianza en el aula y se permita crear con las certidumbres, indagaciones o equivocaciones que ello implique, la creación adquiere sentido para las y los estudiantes, la producción creativa se afianza y se genera un nivel de confianza en el ser y en el hacer. Desde esta premisa, esta propuesta de investigación sugiere considerar la promoción de la creatividad, la imaginación y la auto reflexión críticas a través de diversas formas de expresión artística como ejes de trabajo en la formación de maestros



y como herramienta que facilite el proceso de auto indagación permanente en relación con lo social, político y ético del quehacer pedagógico, y aunque en principio la propuesta parte de una experiencia en la enseñanza del inglés y se propone para futuros docentes de idiomas, implica apoyar un proyecto de carácter político pedagógico donde, no solamente se promueva la formación en un saber específico sino también la construcción de subjetividad de futuras y futuros docentes.

La simple aceptación de una filosofía no supone la habilidad para aplicarla. Maestras y maestros enseñan de la manera como se les ha enseñado. Para quienes han aprendido a través del método bancario y que ahora se encuentran comprometidos con un método que propone generación de problemas, su historia con el método bancario interfiere con su habilidad para implementarla... El medio más efectivo para entrenar profesores que generen preguntas es enseñarles a través de una metodología y un currículo que genere preguntas. . (Crookes and Lehner, 1998)

Inicio entonces este relato escudriñando en mi historia de manera un poco anecdótica en principio, buscando entrelazar esos vínculos entre las diferentes áreas de trabajo que he enfrentado como guía turística, profesora de idiomas, actriz de teatro, recreacionista y animadora; facetas de una sola persona, común y corriente, que siente la necesidad de concretar vivencias y concluir que son todas y ninguna, todas y una. A partir de esas reflexiones sobre mi quehacer como docente encuentro elementos constantes: Deseos de inspirar en otras y otros credibilidad en sus posibilidades creativas –llámese turista, estudiante, espectador-, una convicción de que el compromiso social y la actitud positiva frente a cualquier trabajo que se desempeñen son primordiales, un reconocimiento al valor de la intuición, a la capacidad y necesidad de percibir al otro en su integridad física, energética y mental, -si es que se pueden separar-,

de la experiencia y el estudio que aunados con la intuición, han permitido afianzar mi práctica y finalmente, una necesidad de reconocer que en la oportunidad de interactuar tanto con colegas como con estudiantes, ha habido una enorme posibilidad de crecimiento intelectual y humano.

## **¡YA ES DENTRO DE DOS AÑOS POR LA TARDE!<sup>2</sup>**

“Es probable que hoy en día el objetivo más importante no sea descubrir qué somos sino rehusarnos a lo que somos” (Foucault, 2001)

### **YAYITA (O ¿por qué me gusta cantar?)**

Soy la mayor de dos hijas que crecieron en una familia pequeña. Crecí –la verdad sólo hasta los 1:52 cms.- al lado de mis abuelos y mis tíos. Aunque no tuve formación artística oficial, es decir, no asistí a ninguna escuela de música o de arte en mi niñez, mi origen y vivencias han moldeado necesariamente mis gustos, comportamientos y formas de pensar; y estos son los que, actualmente, intento identificar y reconocer sin queja, re-evaluar, cuestionar y apreciar a la hora de querer entender por qué soy quien soy como mujer, profesora, madre, hija y artista.

Como hija de una cantante de música popular y de un pianista que hizo mutis por el foro cuando supo que mi madre estaba embarazada, mis primeros años de vida fueron un poco enredados entre muchos familiares que ejercían como padres y madres a la vez. Mi abuela y mi abuelo maternos decidieron

---

<sup>2</sup> Quizás este sea el título que mejor refleja el sueño de terminar mi proceso de formación en la Maestría, de conocer y enfrentar la producción de mi escritura. Pero también es la respuesta a un deseo expresado de no estar en un presente doloroso y una forma de huir a quien era y a lo que sentía. Por eso soñaba y exclamaba: ¿Cuándo será dentro de dos años por la tarde? Bueno, es ya.

encargarse de mi crianza pues no imaginaban el futuro de una niña, hija de madre soltera y además artista. El abuelo, era una extraña combinación entre liberal y comunista que siempre lucía traje sastre y sombrero, ni siquiera se lo quitaba cuando le daba por demostrar sus habilidades como bailarín de vals, polka o chotis en el improvisado salón de baile, o sea, la sala de la casa. Hablaba mucho de política, de las bondades de la revolución rusa y del comunismo. Mi abuela, típica ama de casa sumisa y trabajadora, ejercía entre los oficios caseros y la lectura. Del periódico, recortaba sonetos o poemas de Carlos Castro Saavedra, Rafael Maya o León de Greiff. Jugaba a ser poetisa ella misma escribiendo los propios, siempre dedicados con nostalgia al mar, a la naturaleza, a su infancia en el campo, al amado ingrato y a su madre, muerta muy joven, y a quien hasta el último momento añoró volver a ver: Siempre me sorprendió la forma como recordaba los escasos doce años que compartió con la bisabuela Rosanna, quien murió después de parir a su hija menor: “¡Hace 70 años se murió mi mamá!” recordaba: “Madre es aquel ser que nunca muere, si su presencia física nos falta, quedan permanentes los caminos que durante su vida construyó para dejarnos.” “Que bello regresar a la niñez cuando asida del brazo de mi madre paseaba por los prados espantando pajaritos y asustando mariposas y hoy cuando se acerca quizás el final solo tengo tu recuerdo, tu imagen y tus enseñanzas”<sup>3</sup> Ahora, 82 años después de su separación, deben andar de fiesta en el más allá! “Mi vida tan breve fue fugaz como las gotas de rocío en las rosas”

---

<sup>3</sup>: Poemas escritos por Herminia de Rodríguez y recopilados en el texto *Los secretos de la abuela* publicados para la familia con motivo de la celebración de sus 90 años, 1999.

A pesar de ser artistas dedicados a su profesión la influencia de mi padre y mi madre en el gusto por el arte no parece muy directa, por el contrario, una especie de censura al trabajo de mi madre y su ausencia posterior de varios años, produjeron aparentemente un efecto contrario en mi, pues por algún tiempo no quise saber mucho de la vida en la música. Además recuerdo que fue sólo hasta los siete años que entendí quién era realmente mi mamá y a los nueve quien era mi papá. (Mi único hermano varón nació un año más tarde y exactamente seis después nace mi hermana menor. Su padre, desde entonces también el nuestro, es a quien me refiero desde mis 5 años).

La abuela y el abuelo se encargaron de nuestra crianza, apoyados por sus hijos e hijas además por unas tías políticas. En una familia con muchas primas y con tías “normales”, esto es, obedientes y juiciosas era necesario, supongo, atender con cuidado nuestro crecimiento para restablecer un poco el orden roto por mi madre. Con tantas madres y tantos padres que nos atendían no tenía mucho tiempo para jugar con niños, excepto con mis primas, algunos pocos vecinos o con la abuela con quien jugaba “mamacitas”.

Crecí en una ciudad y en un ambiente donde la conducta y el comportamiento definidos de acuerdo con los parámetros previstos para mi género, impusieron desde niña un rol tradicional. Aunque identificado y criticado en muchas ocasiones, responder a ese rol ha generado en algunos momentos de la vida sentimientos de desplazamiento y soledad, momentos que constriñen y avasallan y que requieren no solo de la reflexión sino también de la comprensión de la relatividad histórica en su construcción. Me refiero a algunos

de los elementos que lo componen y son los de la apariencia y el pudor, una construcción que responde a las costumbres del lugar donde se vive. Tengo en el recuerdo a mi hermano siempre inquieto y necio “volándose” a jugar en la calle y yo jugando en casa. La familia cumplía a cabalidad el papel de “cuida muñecas”, bien fuera llevándome a misa, sacándome de paseo al bosque “Iba la grilla por la sabana, buscando el grillo con frenesí, buscó en las hojas, buscó en las ramas y lo llamaba, cri, cri, cri cri” o cosiendo vestidos de nylon para la niña quien los lucía muy almidonados en los cumpleaños, en misa, o en los reinados organizados por mi abuela y mi tía donde yo siempre era la reina (nada de influencias, ¡que va!). Aun tengo en el cuerpo la incómoda sensación de esos vestidos tan quietos y el escozor que me causaban ¿Qué relación habrá entre la rigidez del almidón, la postura impecable y algunas formas de comportamiento posteriores? Prácticas –dispositivos- que construyen desde estas primeras vivencias, formas “correctas” de ser mujer.

He llegado a relacionar la rigidez de algunas de estas vivencias prescritas, establecidas y naturalizadas con las estructuras gramaticales de los idiomas y la forma como habitualmente se enseñan. Creo haber entendido que abordar la explicación de las reglas gramaticales (la palabra regla ya dice mucho) en contexto es mucho más constructivo que explicarlas aisladamente y en situaciones prefabricadas como las que frecuentemente traen los textos. Sin embargo, esto no quiere decir que haya fluido tranquilamente cuando he tenido que explicar ciertas reglas, por el contrario, muchas veces me he hecho un mar

de confusión y ni yo misma me entiendo. ¿Seguiré siendo sujeto de estos esquemas?

Para Foucault (2001) hay dos significados de la palabra sujeto; sujeto a otro por control y dependencia y sujeto como constreñido a su propia identidad, a la conciencia y a su propio autoconocimiento. Ambos significados sugieren una forma de poder que sojuzga y constituye al sujeto. El sujeto expuesto a numerosos y complejos procesos culturales, responde a los comportamientos sociales y sexuales repetidos, sistematizados y naturalizados por la sociedad y establece cuales son los comportamientos más adecuados para hombres y mujeres. Una de esas prescripciones que se establecen socialmente en la construcción de género es la relacionada con el vestido, el pudor y los comportamientos corporales "correctos", informaciones sociales que se naturalizan con la supervisión y vigilancia ejercida por instituciones como la familia, la escuela y los medios de comunicación, entre otros.

A los bebés de mi generación y aún a los de hoy, nos han identificado en algún momento como niño o niña por los colores del vestido que portáramos -rosado las niñas, azul los niños- cuando no ha sido posible hacerlo primero por los aretes o el adorno en la cabeza; incluso desde el embarazo, con más posibilidad de acertar en la actualidad, la familia se ha ocupado de elegir los colores "apropiados" para la ropa y la decoración del cuarto del futuro bebé. Al preguntársele a muchas madres sobre la preferencia por el sexo del bebé que viene en camino, se escuchan expresiones tales como "quisiera una niña para poder arreglarla bien linda. Es que a las niñas se les pueden poner moñitos y

cositas de esas" o "prefiero un hombrecito que a esos no les toca tan duro". Una vez en el colegio, maestras, maestros, padres, madres, compañeros, continúan con el proceso de vigilancia. Las niñas se deben sentar de cierta forma, son más quietecitas, obedientes, y cuando no ocurre así "son unos marimachos" mientras que los niños pueden correr, brincar, adueñarse del patio y hacer de las suyas "porque los niños son así."

UNA NIÑA MALA, Montserrat Ordoñez (1999)

Quiero se una niña mala y no lavar nunca los platos y escaparme de casa. No voy a explicarle las tareas a nadie, ni a tender la cama. No quiero esperar en el balcón, suspirando y aguantando lágrimas la llegada de papá. Ni con mamá ni con nadie.

Cuando sea una niña mala gritaré, lloraré dando alaridos hasta que la casa se caiga, Cuando sea una niña mala no voy a volver a marearme y a vomitar. Porque no voy a subir al auto que no quiero, para dar las vueltas y los paseos que no quiero, ni voy a comer lo que no quiero, ni a temer que alguien diga si vomitas te lo tragas, pero a papá no se lo hacen tragar: Yo voy a ser una niña mala y sólo voy a vomitar cuando me dé la gana, no cuando me obliguen a comer. Llegaré con rastros de lápiz rojo en la camisa, oleré a sudor y a trago y me acostaré con la ropa sucia puesta, y roncaré hasta despertar a toda la familia. Todos despiertos, cada uno callado en su rincón, respirando miedo. Quiero ser el ogro y comerme a todos los niños, especialmente a los que no duermen mientras yo ronco y me ahogo. Porque los niños cobardes me irritan. Quiero niños malos, y quiero una niña mala que no se asusta por nada. No le importa ni la pinta ni la sangre, prefiere las piedras al pan para dejar su rastro, y aúlla con las estrellas y baila con su gato junto a la hoguera. Ésa es la niña que voy a ser. Una niña valiente que puede abrir y cerrar la puerta, abrir y cerrar la boca, Decir que si y decir que no cuando le venga en gana, y saber cuándo le da la gana. Una niña mojada, los pies húmedos en un charco de lágrimas, los ojos de fuego.

La niña mal no tendrá que hacer visitas ni saludar, pie atrás y reverencia, ni sentarse con la falda extendida, las manos quietas, sin cruzar las piernas. Las cruzará, el tobillo sobre la rodilla, y las abrirá, el ángulo de más de noventa, la cabeza alta y la espalda ancha y largo, y se tocará donde le provoque. No volverá a hace tareas, ni a llevar maleta, ni a dejarse hacer las trenzas, a tirones, cada madrugada, entre el huevo y el café. Nadie le pondrá lazos en la coronilla ni le tomarán fotos aterradas. Tendrá pelo de loba y se sacudirá desde las orejas hasta la cola antes de enfrentarse al bosque.

No me paren bolas, gritará la niña mala que quiere estar sola. No me miren. No me toquen. Sola, solita, se subirá con el gato a sillas y armarios, destapará cajas y bajará libros de estantes prohibidos. Cuando tenga su casa y cierre la puerta, no entrará el hambre del

alma, ni los monos amaestrados, ni curas ni monjas. El aire de la tarde la envolverá en sol transparente. Las palomas y las mirlas saltarán en el techo y las terrazas, y las plumas la esperarán en los rincones más secretos y se confundirán con los lápices y las almohadas. Se colarán gatos y ladrones y tal vez alguna rata, por error, porque sí, porque van a lo suyo, de paseo y no saben de niñitas ni buenas ni malas. Armará una cueva para aullar y para reír. Para jugar y bailar y enroscarse. Para relamerse.

Ahora el balcón ya está cerrado. El gato todavía recorre y revisa los alientos. Es tarde y la niña buena, sin una lágrima, se acurruca y se duerme.

Ha sido importante entender estas prácticas fomentadas a través del lenguaje como construcciones sociales pues como tal, ellas se pueden fortalecer, re construir o deconstruir. Entender que en mi conformación como mujer las funciones ejercidas por la escuela y por mi familia fueron una respuesta consecuente con su propia historia y experiencias, con la comprensión que tenían de la cultura influenciada por instituciones como la iglesia, es también una forma de identificar que los únicos cambios posibles de realizar están en el presente, que soy yo quien tiene la posibilidad de que ellas no se multipliquen, no necesariamente asumiendo el rol dominante en su comportamiento y estereotipos pues creo que es la diferencia la que nos hace valiosos, sino en fortalecer el valor de esa diferencia con mi voz de mujer, educadora, artista, investigadora. Es desde allí que puedo contribuir al cambio de las relaciones de género en los espacios escolares o familiares, una manera también de dar unos primeros pasos para combatir desigualdades en el ámbito escolar ante una realidad que opone una educación restrictiva, impone el recato y el pudor a una realidad adulta de explotación comercial donde la exhibición femenina es tácitamente aceptada por la sociedad para satisfacción de las fantasías e impulsos "incontrolables" del hombre.



## **ESPECULACIONES: ¿Ley natural o ley cultural?**

Esta situación de mi primera infancia, me ha llevado también a pensar en muchos asuntos relacionados con la maternidad y, especialmente, sobre mi madre. Surgieron preguntas, reclamos, reproches, sensaciones y por fin... palabras.

No sé si por ley natural o por ley cultural se espera que la mujer sea amorosa, maternal y protectora. Si es por ley natural se diría que por eso venimos dotadas con lo que se requiere para ser madres y que a lo mejor por esa misma ley es que casi todas las hembras de especies animales alimentan y protegen a sus crías. Entonces ¿será por eso que “naturalmente” esperamos como hijas recibir los cuidados y afectos que se supone brinda la madre? Sin embargo, las leyes naturales tienen sus excepciones; existen especies animales cuyas hembras se comen a sus crías o las abandonan al nacer. Que yo sepa, ninguna ley las señala o las tilda de “malas madres”, ni siquiera sus hijos, que si sobreviven, aprenden a defenderse entre las dificultades de su hábitat y lo recorren el resto de sus vidas sin lamentarse del mal de que han sido víctimas. La primera objeción que se me haría, es que los animales no razonan ni tienen sentimientos, pero me pregunto primero si eso será cierto y segundo, si no será precisamente el razonamiento del que hacemos alarde los humanos el que nos enreda, o si no, ¿cuál es la ley, -la natural, la cultural o cualquiera- la que presiona o define los comportamientos que madres e hijos “deben” tener? ¿Existe un “debe” o lo creamos nosotros? Si desde temprano los seres humanos tuviéramos claro que el don de la vida es ya de por sí un valor

maravilloso estaríamos de pronto más cercanos a nuestros hermanos los animales. Podríamos entender entonces que la elección de ser madre no debería ser forzada por ninguna ley porque muchas, si hubiéramos decidido a tiempo, no lo hubiéramos sido, a lo mejor podríamos entender también a tantas madres que nunca quisieron serlo. Porque la verdad es que ¿cuántos de nosotros hemos sido concebidos a propósito? No es posible generalizar, pero creo que muchas madres podrían decirnos que algunos de sus hijos no fueron planeados ni esperados, simplemente, llegaron. Y si ya hace tanto tiempo llegamos al mundo, ¿qué nos mantiene por tantos años atados al “debió ser así, como me dijeron” y no al, simplemente, “fue así”.

¿Cuál es entonces la ley, la natural o la cultural, que nos lleva a transferir en nuestras relaciones todo el afecto a otros, la que nos hace abandonarnos al servicio de otro que posiblemente también esperaba encontrar lo mismo que nosotras, mujeres afectuosas, presentes, protectoras, amorosas, en fin... ¡MADRES! ¿Es esa la ley que al mismo tiempo nos niega darnos esos afectos maternos a nosotras mismas? ¿Será esa ley natural o cultural la que nos vuelve auto-castigadoras y no merecedoras de nuestros propios afectos y cuidados? No creo que sea justo con ninguna ley ni tampoco con nosotras seguir buscando responsables pues ¡LA MEJOR HORA ES YA! y no podemos esperar a que cuando llegue una de las pocas leyes naturales que conozco, la muerte, nos encuentre lamentándonos de lo que pudo haber sido y no fue.

El concepto de ley natural y ley cultural fue abordado por Florence Thomas (1998) en “Homosexualismos y fin de siglo” donde señala que la naturaleza del

ser humano es la cultura. En un aparte que la autora subtitula “De lo natural a lo cultural o de la historicidad de las sexualidades” sostiene la idea de que es necesario pasar de un orden natural a un orden cultural desestimando el hecho de que exista una ley natural del amor o de la sexualidad, de la masculinidad o de la feminidad, del amor o del erotismo puesto que estos conceptos son constructos culturales e históricos. Volver a la ley natural como principio de argumentación, es retornar al orden de lo biológico, a la lógica del instinto, de la cópula del macho y de la hembra que no pueden sino reproducir ciegamente la especie sin ninguna posibilidad de trasgresión. En este caso, cuando se pregunta `por ejemplo por la legitimidad de la homosexualidad, sugiere preguntar así mismo por la legitimidad de la heterosexualidad, su invención y sobre los discursos que la construyeron e instalaron en cuanto a realidad normativa. ¿Podríamos también preguntar por la legitimidad de lo femenino y lo masculino? ¿De enseñar a leer y a escribir como nos enseñaron a nosotros? ¿De enseñar inglés como nos enseñaron a nosotros?

Queda la sensación de que si se pudiera ver el universo todo como una unidad con diversas representaciones, las llamaría yo de energía en seres diferentes y que eso fuera posible y todos pudiéramos interpretarlo de la misma manera, los problemas humanos serían mínimos y podría ser una forma de evitar todo tipo de confrontación, rechazo o conflicto en el mundo. Pero la realidad es otra, las diferencias han existido, existen y existirán siempre y la aceptación del otro con esas diferencias no se logra fácilmente. Visto así, ¿cuál será el compromiso como mujer, madre, tía, artista y docente en la reproducción de creencias en

aspectos relacionados con género y cultura? ¿Reproduzco o cuestiono esquemas culturalmente instituidos?

Repasar mi historia, entonces, me permite identificar como se es sujeto de ella y plantea reflexiones como estas, constantes en este proceso de formación como una forma de interpretar e incorporar temas, teorías, conceptos abordados, a través de lo que llamaría “catarsis escrita” para aclarar ciertas situaciones de mi vida no resueltas o en mora de resolver. Es por ello que he encontrado, en la investigación narrativa un enfoque que, aunque suele ser blanco de críticas porque aparentemente privilegia al individuo sobre el contexto social, puede estar también sociológicamente preocupada por grupos y por la formación de comunidad (Conelly y Clandinin, 1995 p. 14). La autobiografía ha sido una de las primeras metodologías para el estudio de la educación, trasladando la investigación desde la pregunta “¿qué significa para una persona el ser educada? a la de “¿cómo se educa a la gente, en general?” (ibid). Dice Bruner (1996) que el objeto de la narrativa son la vicisitudes de las intenciones humanas. La investigación biográfica y narrativa en educación como una respuesta de resistencia al modo de cientificidad dominante de la modernidad, supera el contraste establecido entre objetividad y subjetividad pues se basa en las evidencias originarias del mundo de la vida (Bolívar, 2002).

El auge del giro hermenéutico, paralelo a la caída del positivismo y a la pretensión de dar una explicación “científica” de las acciones humanas, ha provocado que entendamos los fenómenos sociales (y la enseñanza) como “texto”, cuyo valor y significado viene dado por la auto interpretación hermenéutica que de ella dan los actores ... La investigación hermenéutica, por el contrario, se dirige a dar sentido y a comprender (frente a “explicar” por relaciones causas-efectos) la experiencia vivida y narrada.” (ibid, p. 4)

## **MAMA NANITA**

Mamá Nanita, mi mamá, cantaba dentro o fuera de la ciudad con reconocidas orquestas de la época: La orquesta de Lucho Bermúdez, la orquesta Pilsen, la orquesta de don Américo y sus Caribes. Comenzó su recorrido de artista participando en concursos de canto en emisoras como Radio Libertad, Emisora Nuevo Mundo, La Voz de Antioquia y cantando en lugares como el Jardín Pilsen. Ella y mi padre viajaban con bastante frecuencia. Los aviones se convirtieron en el punto de referencia para ubicarlos y cada que pasaba alguno, mi hermano y yo subíamos la cabeza para despedirnos: “¡Adiós mamá Nanita, adiós papá Tony!”. Siempre estaban de viaje pero los teníamos presentes a través de los L.Ps o los 78 RPM que grababan. Escuchaba la aguda voz de mi madre en los acetatos de Ondina, los discos con Cantares de Colombia y de Bovea y sus Vallenatos, entre otros. La música que escuchaban mis tíos también acompañaban mis mañanas: Los Panchos, Los Tres Reyes, Carlos Julio Ramírez, Felipe Pirela y mi favorito, Alfredo Sadel, definitivamente mi primer amor platónico.

Con el grupo musical que habían conformado por allá a principios de los 60's, mis padres comenzaron a viajar por pueblos y ciudades hasta que nació mi hermana menor y todos nos fuimos a vivir juntos. No por mucho tiempo. Ahora el Trío dejó los pueblos y empezó a viajar por Sur y Centroamérica: Ecuador, Venezuela y Panamá. Al regreso siempre había reuniones familiares alrededor del proyector para ver las “transparencias” de los viajes donde hacían despliegue de todos los lugares visitados además de los artistas que habían

conocido: Olga Guillot, el Negrito del Batey, Los Panchos, los Tres Reyes. Esas primeras salidas no tomaban más de dos o tres meses y la mayor retribución por la ausencia, aparte de las sesiones de fotos, venía en paquetes de regalos con juguetes sofisticados (A Fisher Price no le había llegado su cuarto de hora en Medellín y el Tía, el Ley y Caravana con sus escaleras eléctricas y sus tiras voladoras en el aire acondicionado, eran apenas el embrión del Hueco y del Éxito).

“...las pautas y formas de construir sentido, a partir de acciones temporales personales, por medio de la descripción y análisis de los datos biográficos. Es una particular reconstrucción de la experiencia, por la que, mediante un proceso reflexivo, se da significado a lo sucedido o vivido (Ricoeur, 1995).”

En este proceso de construcción, reconstrucción de mi experiencia, surgen interrogantes relacionados con esquemas y estereotipos respecto de mi rol de mujer en relación con el ambiente vivido. Medios como las serenatas, la radio Ahora, me pregunto: ¿Qué incidencia tuvieron estas escenas, canciones y relaciones en mi ideal de mujer? ¿De qué manera la música y la visión de ser mujer, esposa y madre se instalarían en mi forma de ver el mundo a través de esas románticas melodías? Quizás desde entonces, los boleros, como una forma de condicionamiento social sobre el ser mujer, el amor; fueron inspiradores ¿facilitaron la naturalización de ciertas prácticas amorosas de varias generaciones? El bolero, dice Acosta (1990), es como un personaje de ficción, alrededor del cual se crea una trama y se inventa una biografía con visos de credibilidad. ¿Será por eso que ha creado personajes de ficción en los que muchas creemos, idealizamos, esperamos llegar a ser o tener y que

ocasionalmente representamos? ¿Qué tipo de boleros se afianzaban a través de la radio, los LPS y las serenatas, en la última parte de los cincuenta y principios de los sesenta? “LA MUJER QUE AL AMOR NO SE ASOMA, NO MERECE LLAMARSE MUJER” ¿Qué relación existe entre el ritmo, la forma de contar las cosas en sus letras y el bolero como baile y cortejo ritual? ¿Qué relación existe entre la figura patriarcal dominante con el hecho de que la mayor parte de los compositores e intérpretes de boleros, son hombres comparado con el número de mujeres que se presentan?

En la revisión de la historia del bolero, de algunas letras de las canciones y de los conceptos de la pedagogía crítica, hay un intento por entender la manera como la masificación del bolero y su relación con la polaridad hombre-mujer ha contribuido en la conformación de identidad sexual y del ser mujer en nuestra cultura, marcada por muchos años de escuchar, cantar y “sufrir” boleros sin ninguna mirada crítica ni al contenido de sus letras ni a los medios masivos que los reproducen, para intentar entender también, como la diferencia entre feminidad y masculinidad deja de ser fisiológica para convertirse en simbólica. ¿Cómo contribuyen esos discursos a afianzar el mundo de lo ideado y de las formas que tenemos de sentirnos hombre o mujer o de identificarnos con un modelo de feminidad o masculinidad? ¿Es sólo un problema de los mensajes y los medios? : “...modelos con implicaciones económicas y políticas en las cuales intervienen los medios masivos: estos nuevos aparatos significantes, los cuales, mediante sistemas sígnicos específicos, vehiculan enormes cargas ideológicas que tienen un papel importante en esa propuesta de imágenes,

representaciones y cogniciones a los cuales nos referimos a menudo inconscientemente en todos los aspectos de nuestra práctica social.... El efecto producido por estos medios masivos es el de cierta parálisis del pensamiento crítico, gracias a algunos mecanismos como la creación de mitos en este caso el mito de la masculinidad y el de la feminidad. Lo conceptual-ideológico, como" (Thomas, acotado por Bossio, 1987).

Volver la mirada al ayer, poblado de canciones y juegos, de mitos e historias; a un ayer reconstruido en la música me ha permitido revisar mis esquemas, estereotipos, prejuicios sobre la mujer, e identificar mis actuaciones en relación con estas imágenes multiplicadas, elevadas a la "n" potencia y con efectos negativos sobre mi imagen, palabras y vivencias.

## **ESTUDIAR PARA TRABAJAR**

Los viajes empezaron a alargarse. En busca de mejores condiciones de trabajo mis padres partieron para Centroamérica cuando yo tenía 10 años. Esta separación contribuyó a que dedicara la mayor parte del tiempo a mis estudios y me alejara de cualquier intento de "hacer" arte. Lo más cercano seguían siendo los gustos de mi abuelo y de mi abuela de los cuales sólo hasta hace poco he hecho conciencia de cuan significativos fueron. Cantaba, soñaba con asistir a clases de flamenco, y según mis profesores, dibujaba bien. Para esta época ya mi abuela había pensado que yo debía empezar un bachillerato técnico de manera que al terminar 11 –sexto de bachillerato- pudiera tener un oficio para "defenderme" si tuviera que trabajar pronto o si no, que pensara en



carreras importantes como ingeniería o medicina, algo por lo que nunca me entusiasmé. ¿Arte? Un hobby. Una manera poco seria de ganarse la vida.

Mis materias preferidas eran idiomas, historia y geografía y cuando terminé bachillerato idiomas fue mi primera opción. Sin embargo al conocer el pénsum de la carrera decidí cambiarme a Turismo por dos motivos, uno, detestaba las matemáticas y por lo menos debía estudiarlas en los tres primeros semestres: “los hombres son mejores para eso” se decía entonces, dos, cualquier egresado de idiomas se entrenaba especialmente para ser docente y yo no pensaba ser profesora. Me decidí entonces por Administración turística, una carrera bastante nueva en 1975 que me permitiría hacer algunas de las cosas que más me gustaban: Viajar, no ver tantas matemáticas –igual me tocó estudiarlas- aprovechar mi gusto por la historia y la geografía y sobretodo, utilizar los idiomas que aprendiera en otra área distinta a la docencia.

### **MEDELLÍN A 1560 MTS. SOBRE EL NIVEL DEL MAR**

Entre los distintos campos de la carrera me desempeñé muy bien como guía turística y como acompañante de grupos – ¡Qué palabras, guía y acompañante! Tuve la oportunidad de conocer y dar a conocer -¿enseñar?- mucho de nuestra ciudad, sus alrededores y parte del país a gente que venía de otros lugares especialmente de Centroamérica, Ecuador y Aruba. Recuerdo que aunque en la escuela de turismo nos enseñaban muchos datos históricos, nombres y fechas, a mí me gustaba también hablar sobre anécdotas en los tours, además de contar nuestra historia y costumbres, indagaba por las de nuestros visitantes, cantaba, contaba chistes, hacía imitaciones y jugaba.

Al terminar la carrera aunque había estudiado francés, italiano, inglés y hasta esperanto, no había aprendido a cabalidad ninguno de los idiomas con los que había soñado. Apenas si me defendía leyendo e intentando hablar un poco los tres primeros. Continué con mi trabajo como guía turística y promotora de viajes y después de un año, viajé a Estados Unidos para “mejorar” el inglés y poder graduarme al presentar el examen de suficiencia.

### **WHO ARE YOU?**

Llegué a casa de Elizabeth en *Collingswood*, un pueblo “como los de las películas” al sur de *New Jersey* cerca de *Philadelphia*. *Elizabeth*, quien hizo parte del trío de mis padres a principios de los 60's, estudiaba musicoterapia y trabajaba en varias instituciones oficiales y privadas en el área de *Philadelphia*. Al segundo día de mi llegada comencé a acompañarla a las clases y siento en el recuerdo un impulso por “despertarme y querer despertar” a otros, de empujar niños y niñas en una búsqueda de sí, en un creer en sus posibilidades y proyectarlas –mi propia búsqueda- Hasta ese momento mi experiencia de trabajo con niños y niñas era mínima, había sido más de piel, de percepción. Era buena compañera de juego, dinámica y tenía casi siempre buena disposición para cuidarlos, cantarles o contarles cuentos.

Me llamaba poderosamente la atención las dificultades de estos niños que atendía Elizabeth. Para esa época poco o nada se conocía en nuestro medio la musicoterapia y yo nunca había conocido centros especializados en recuperar niños, entre otras, a través de la música. No conocía niños que sólo reptaran que movieran los ojos para todos los lados, o que estuvieran como sin estar, o a

quienes se referían como “vegetales” y cuyos logros después de varios meses de trabajo fuera levantar la baqueta y acertar en el tambor o en el xilófono, o desplazarse por el piso unos centímetros, pronunciar o repetir alguna palabra o seguir la melodía con gritos y sonidos extraños. Tengo unos 24 años de retraso o de adelanto pues no hace mucho que identifiqué lo importante y significativo de esa experiencia. Recuerdo una niña con síndrome de Down que se arrancaba la piel con las uñas y quien al escuchar una melodía de Chopin, que Elizabeth ejecutaba en el piano, empezaba a tranquilizarse.

Mientras conocía de musicoterapia y aprendía inglés, iniciaba mi experiencia como profesora de español en una escuela privada y aunque trabajaba con adultos, su calidad de primíparos en el idioma, la forma de empezar a aprenderlo y lo novedoso que era para ellos, me daba la sensación de estar trabajando con niños. Era muy satisfactorio entonces ver el progreso de esos estudiantes, su necesidad de comunicarse y la posibilidad de acompañarlos y ayudarlos a producir. Mi primer alumno, Martín un joven de 19 años que al cabo de casi un año podía hablar muy bien el español, trajo un día a clase un texto de García Márquez que yo había leído hacía algún tiempo. Hacía poco más de 13 meses no hablaba español y ahora traía textos del escritor colombiano más reconocido que yo debía conocer pero de quien no podía decir mucho. ¡Me asusté con la piel del tigre! Ese día no supe que más hacer con él así que se lo encargué al director de la escuela; al fin y al cabo yo no quería ser profesora y Martín era una gran responsabilidad!

Fue una época de anonimato, era extranjera y no tenía que rendir explicaciones a nadie sobre quién era, qué sentía o qué quería, excepto las que yo me obligara a dar. Aprendí, disfruté y me sentí por primera vez conmigo especialmente en los últimos seis meses de estadía. En algunas ocasiones me sentí discriminada y tal vez por ello sentí también la necesidad de aclarar quién era yo o por lo menos afirmarme en la que pensaba que era para no sentirme diferente. Experimenté la dualidad del querer pertenecer al país que me acogía porque me sentía mejor siendo anónima, era la respuesta a ciertas formas de exclusión (por no pronunciar bien el inglés "*Can you please repeat?*", por ser evidentemente latina, etc.) y que hoy interpreto más como una forma de auto exclusión. La exclusión del otro, del que no pertenece a la misma cultura por miedo a abrir espacios y mezclar los clanes, hace parte de nuestro miedo a enfrentar lo desconocido y no solo excluimos sino que también nos autoexcluimos. Es de pronto también una manera de no poner en peligro la supervivencia.

Aún hoy, encuentro que es necesario afirmar más las bases de mi ser para ser menos vulnerable ante los embates de la dominación que podemos ejercer o que se ejerce sobre nosotros por ser mujeres, tener o no tener ciertos conocimientos, tener ciertas características físicas, determinado trabajo, etc. A menos que uno sostenga unas creencias firmes sobre sí mismo, no será tan fácilmente influenciado. Es necesario buscar esas creencias en el pasado, construirlas o re construirlas desde allí, revolcar la historia, reflexionar y construir para instalarse firme en el presente.

## IDENTIDAD Y LENGUAJE

Tengo presente voces con sentimientos similares. El testimonio del peruano Fredy Amilcar Roncalla en *Language Crossings* (2000) donde narra sus experiencias como estudiante extranjero, es una de ellas. En su afán por entender la dialéctica entre lenguaje e identidad, mientras vive una experiencia como estudiante universitario en Estados Unidos encuentra que al aprender un nuevo idioma o incluso intentar aprenderlo, se realiza un acto de transformación. Es la oportunidad de trascenderse a sí mismo, de viajar y encontrar otros mundos, de ser uno con el otro y de experimentar los cambios de cómo se siente y se percibe uno a sí mismo. Estar entre dos idiomas brinda la posibilidad de ver las estructuras del idioma y la cultura de una forma más clara, de reflexionar sobre el juego complejo entre género, estratos sociales, nacionalidad, raza clase y aprendizaje del idioma en si.

El señor Roncalla piensa que es importante hacerse conciente de que uno se socializa en una cultura a través del lenguaje, de las palabras, los tonos, las comprensiones de un lugar, pero al mismo tiempo plantea el peligro de que éste se vuelva un instrumento de manipulación y dominio, de control y adoctrinamiento como ocurrió con los españoles, tal como lo expresa en este aparte: Se adquiere el lenguaje del que te desprecia con el fin de esconder tu propio idioma y luego te burlas de aquel que llegue a recordártelo.

En el proceso de moldear su auto-percepción e identidad el autor reflexiona Sobre su re-encuentro con el quechua, (lengua indígena más importante del Perú) mientras aprendía inglés en los Estados Unidos. Él descubre la ironía de

identificarse más claramente con la cultura andina cuando se trasladó del Perú a Estados Unidos y se da cuenta cómo la distancia física le provee de un gran espacio para explorar sus raíces indígenas y hacerse más conciente del rol de la lengua. Se pregunta cómo es el actual carácter de identidad en su cultura e intenta aclarar el por qué él mismo rechazaba su lengua materna al tiempo que intenta dar una explicación desde la historia del por qué su sensación de desarraigo al aprender una tercera lengua; habla de la tragedia del espíritu criollo: Odiar lo que es propio, hacerse inferior y marginal (indio) mientras que se admira al que te oprime y te hace querer ser “el otro” (europeo). Abraza la oportunidad de reflexionar sobre experiencias que han tenido un enorme impacto en su vida en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera como un acto de transformación.

### **¡MARLBORO, MARLBORO! ¡LIMONES, LIMONES!!!**

Esta reflexión me remite a mi propia experiencia como estudiante y luego como hablante del inglés. No creo haber escapado a la sensación de superioridad que me produjo en su momento regresar de estudiar en el extranjero un año y medio más tarde. Fue traumático escuchar y ver de nuevo los vendedores ambulantes vociferando en la calle, el ruido de los carros, la forma de vida que encontraba terriblemente desorganizada y ruidosa después de disfrutar la calma y parsimonia de un típico pueblo norteamericano. Aunque la verdad, no me gustaban muchas de sus costumbres, hablaba de lo ordenados, previsivos, sistemáticos y prácticos que eran los gringos y de todas las posibilidades de aprendizaje que allí se tenían, En una especie de admiración por ese

estereotipo denigraba de alguna de manera de mi cultura. Las reflexiones que tuviera como estudiante extranjera en su momento, se volvieron entonces anecdóticas y fue solo a la luz de nuevos conceptos teóricos y de las reflexiones sobre mi proceso de aprendizaje y enseñanza del inglés que posteriormente he retomado esas vivencias al entender las dimensiones ideológicas que implica el aprendizaje y la enseñanza del inglés y los procesos de aculturación que se pueden producir.

Conocer sobre la educación multicultural, la intercultural y la relación con el carácter social, político y transformador que ello implica me llevó años más tarde a cuestionar el carácter práctico de los norteamericanos que en principio destacara tanto. ¿Qué significaba práctico en un proceso de incorporación del concepto de multiculturalidad en una institución binacional? ¿Por qué la etiqueta de que éramos “poco prácticos” era la reacción ante una serie de inquietudes que planteábamos algunos de los empleados con respecto a lo que sentíamos que era inequitativo al interior de la institución y que estaba relacionado con pagos, condiciones de trabajo, carga laboral, entre otros? ¿Era la multiculturalidad un discurso para reconocer “múltiples culturas” foráneas mientras se desconocía o criticaba las diversas culturas al interior de la institución o la de la ciudad? Joan Wink (1997, p.34) habla del capital cultural como un proceso de prácticas poderosas que son determinadas inconscientemente por la cultura dominante, y usadas para promover el éxito de grupos específicos de nuestra sociedad: formas de comportarse, hablar, actuar, pensar y moverse. Me imagino que el problema radica en que no las

identificamos como tal, por el contrario, las asumimos como carencias nuestras y por ello, la sensación de que “falta algo”, nos hace actuar de manera que podamos “suplir la falta” y nos acepten.

Las vivencias como estudiante han hecho que años más tarde estableciera conexiones entre mis clases de inglés, mis sentimientos como mujer que se ha sentido rechazada, con mi necesidad de hacer "borrón y cuenta nueva" y la forma de vida que cada vez aspiro a que sea mejor. En mis primeros intentos por asimilar conceptos relacionados con multiculturalidad e interculturalidad, puse en palabras algunas de mis interpretaciones:

**Abril 5, 2002**

#### **QUÉ ENTIENDO POR EDUCACIÓN MULTICULTURAL**

*Multiculturalismo, un tema muy común hoy en día; muchas cosas se han escrito e implementado en muchos lugares alrededor del mundo y en diferentes épocas en las historia. Para mí, significa una actitud positiva que desarrolla comprensión y respeto hacia los demás a pesar de las diferencias de credo, género, orígenes de tipo social, político o religioso que se tengan. Sin embargo, creo que saberlo no es suficiente. Comparo la situación con una persona que nunca deja de fumar aunque sepa que el cigarrillo es nocivo para su salud; saberlo no es suficiente. Me he visto a mí misma diciendo frases bonitas, pensamientos profundos acerca de la vida o de las relaciones entre los seres humanos que no son exactamente las cosas que aplico a mi propia vida o con mis relaciones más cercanas. Y eso no significa que no haya cambiado, pero me ha tomado tiempo y seguro me tomará más. Lo que quiero decir, es que cualquier esfuerzo que se haga para implementar la idea de multiculturalismo en una institución no sólo tomará tiempo, un trabajo constante, sino, también, implicará un cuestionamiento permanente y una reflexión de la propia comprensión, en lo personal y en lo institucional. Como primera etapa, se debería observar que tanto necesita uno mejorar y cambiar actitudes y formas de relacionarse desde muy adentro de sí y no solo desde la teoría, ya que por encima de los recursos culturales y académicos de una institución está, sobre todo, el recurso humano, el que finalmente permite el crecimiento de esas instituciones. ¿Qué tanto escucho a los demás? ¿Qué tanto respeto las opiniones de la familia, los colegas? ¿Qué tanto ayudo a mejorar mi autoestima y con qué argumentos sugiero mejorar la de otros –público, empleados, colegas?*

*Paralelo con el concepto de multiculturalidad, surge el de educación multicultural, el cual, desde sus primeras concepciones en los 60's, ha sido transformado y reconceptualizado, pasando por una constante evolución tanto en la práctica como en la teoría. Es un concepto que tiende a ser moldeado o acomodado según la perspectiva de quien lo interpreta. Plantea un cambio en el currículo que va más allá de agregarle nuevos materiales o actividades a las clases, o mejorar o ampliar nuevas estrategias de enseñanza. Tiene que ver con la transformación de la*



*institución, de las personas y de la sociedad en donde son reales los fenómenos de dominación, discriminación y explotación que como es obvio, se experimentan en el aula. La inmigración de portorriqueños a Estados Unidos hacía evidente otros fenómenos como la segregación, el racismo y la xenofobia. En un proceso que intentaba mejorar las condiciones de los niños inmigrantes en la escuela donde, como es obvio, se reflejaba la animadversión de los adultos, los niños se sentían discriminados, extraños e insignificantes, surge la propuesta de la educación multicultural que reconoce la diferencia pero que lo que intenta es asimilar a los inmigrantes y moldearlos a su cultura. No era un proyecto que buscara mejorar la autoestima, compartir con otros desde su ser, su cultura y origen si no, una forma de desconocerla. “En Estados Unidos, la educación multicultural emergió del contexto del activismo social durante los años 60 y 70, apoyada por los movimientos de los derechos civiles, la liberación feminista, y representó un movimiento contra la opresión hacia distintos grupos étnicos, religiosos u otros, basada en el racismo, el sexismo y la homofobia. Los ideales de esta propuesta educativa eran, entonces, los mismos de estos movimientos: igualdad, justicia, dignidad y autodeterminación. A pesar de estos ideales, la educación multicultural al principio se quedó en lo que hoy día se llama el tratado de los “héroes y fiestas” que quiere decir que, añadir los héroes y fiestas de los grupos que aún faltaban por representación en la literatura o las enseñanzas en el currículum, era suficiente para formar una educación multicultural.” (Díaz, 2002)*

*Leí un artículo sobre la Universidad de Fisk en Nashville, Tennessee, donde se explora la comprensión que el promotor cultural de ese momento –los años 40’s-, Charles S Johnson, tiene del arte como un instrumento para el avance y la comprensión del entorno social (Gasman y Epstein, 2002). Él fue promotor de arte y literatura en tiempos del “Renacimiento de Harlem” en esa universidad y alrededor de la poesía y las artes plásticas, reunía mucha gente de color en un “lugar seguro” no solo para los estudiantes sino también para la comunidad en general. La colección de arte de Fisk y las actividades, fueron usadas en la construcción de un sentido de identidad y la expansión de la visión de la gente sobre distintas etnias y razas.*

*Encuentro que en esta experiencia fue muy importante el trabajo y la constancia del señor Charles Johnson, por el ánimo de estrechar relaciones de respeto y tolerancia entre la institución, los usuarios, estudiantes y comunidad a pesar de los difíciles tiempos de segregacionismo que se vivían entonces. Implementar estos proyectos e ideas no fue suficiente para detener los problemas de convivencia existentes que de hecho, todavía subsisten alrededor del mundo. Tampoco abarcó una gran cantidad de gente, pero por lo menos fue significativo para quienes lo vivieron. Es importante mencionar que se utilizó el arte como una forma de combatir la estandarización, una de las grandes barreras en un mundo de segregación. Entonces, como lo menciono antes, la implementación y aplicación de una visión multicultural en una institución, si se puede llamar así, no solo tomará tiempo y un trabajo constante sino que también requiere la reflexión crítica individual e institucional. En este sentido creo que la implementación de las artes como instrumento de reflexión puede permitir ampliar la mirada y las propias perspectivas del mundo. Sin embargo, es necesario todavía trabajar en la comprensión de los cambios metodológicos, revisar y considerar la carga de trabajo de los empleados, comenzar a considerar que es necesario reconocer y respetar las diferencias individuales como una primera etapa en la construcción de la “multiculturalidad” que no necesariamente se incorpora por decreto.*

## **MICRO, MACRO, MULTICULTURALIDAD**

Se me ocurrió también hacer una analogía con los castillos del medioevo y los seres humanos; con los primeros por lo que ellos guardaban: grandes tesoros, turbulentas historias y según dicen, princesas víctimas del dominio de sus padres, esposos o familia quienes las aislaban en sus torres por seguridad de su reino, para proteger su honor o los intereses económicos que no querían compartir con otros pueblos y/o personas, etc. Esos castillos y sus vasallos conformaban un pueblo entero, a su vez, protegido por altas e infranqueables murallas de pesadas piedras que advertían a los posibles invasores del riesgo de atacar, intentar cruzar sus puentes levadizos o vadear los ríos infestados de cocodrilos. Este “encierro” posiblemente brindaba la ilusión de protección y seguridad que un lugar común ofrece.

Creo que los seres humanos creamos también nuestros propios castillos. Como una forma de protección –etnocentrismo, Matsumoto (2000)- construimos a nuestro alrededor muros con enormes adobes formados por nuestras propias creencias, gustos, experiencias, historias, comportamientos y formas de pensar que nos van cubriendo a nosotros mismos y no nos permiten vernos, dejarnos ver y por supuesto, ver a través de nuestros muros las otras fortalezas que los otros también se han construido. Nuestras historias como mujeres y hombres con creencias, convicciones, conocimientos, experiencias, sueños, miedos, ilusiones y deseos son el primer punto a considerar al hablar de cambio. Tal tarea no es cómoda pues, desacralizar los ritos, los mitos y todo el andamiaje cultural que se ha construido y que hemos construido, implica remover esos

muros. No es una tarea elemental abandonar los esquemas con los cuales hemos vivido y sobrevivido a lo largo de la historia pero hay que iniciarlo.

Pero no sólo nosotros cerramos nuestra posibilidad de ver al otro (microcultura) en forma individual, como en el medioevo, los grupos o comunidades a los cuales pertenecemos (macrocultura) también ampliamos el encierro y creamos nuestro propio sistema de conocimiento necesario para sobrevivir como grupo en el cual la comunicación se alimenta entre sus miembros – ¿cuál viene primero, el individual o el de grupo?-

Esos sistemas de conocimiento o realidades culturales no surgen solamente desde las variables históricas de los grupos como sus razas, religiones, tendencias políticas o nacionalidades sino también que surgen a su vez de los aspectos de la existencia humana: familia, religión, ocupación, edad, sexo, procedencia, intereses, etc. El salón de clase, la oficina, la familia, el club) –en el caso de las instituciones se podría hablar de las distintas dependencias, cada una con una cantidad de personas también diversas en orígenes, costumbres, gustos, adscripciones religiosas, políticas, etc.

Sin embargo, “La tarea de limpiar la mente es difícil y requiere un largo y fiel aprendizaje” (Fox Keller acotando a Bacon:48). Limpiar la mente no es fácil puesto que está colmada de ideas, opiniones, verdades, experiencias, lenguaje, saberes, y prácticas que hacen parte de nuestra identidad y que como tal nos instituyen. Limpiar la mente implicaría entonces resquebrajar toda esta estructura –nuestra identidad- para permitir otras formas de ver el mundo, para admitir otras realidades, es decir, implica el “largo y fiel aprendizaje” del que

advierte Bacon al científico neófito. En esta misma perspectiva sugiere este autor (citado por Fox Keller p.194). “cualquier avenida de cualquier mente es obstruida y bloqueada por los más oscuros ídolos, o las falsas preconcepciones que están profundamente enraizadas o marcadas a fuego.”

Este cambio, este resquebrajamiento de la estructura no ocurre por fuera del sujeto, todo lo contrario; ocurre en la interioridad, cuando se vuelve sobre sí mismo; cuando hay una auto-reflexión y una auto-crítica sobre la forma de pensarse, de ver y construir el mundo, de construir realidades. No significando con ello que la auto-crítica y la autorreflexión aparezcan de la nada: es necesario un acercamiento al conocimiento para generar comprensiones y transformaciones.

Ahora bien, construir realidades obedece a una toma de posición con respecto a lo que queremos ser, ver, hacer y sentir. Es decir, y haciendo eco a Farrington (en Kelly, p.48), intentar “construir el universo a partir de la mente humana”. No se trata de tomar partido, de conservar las etiquetas a la forma de estructurar nuestro mundo experiencial, ni de establecer un debate que oscile entre “totalidad y parte”, entre “integración” y “diferencia”, “homogeneización” y “pluralidad” como si fuera la única manera de superar la contradicción; se trata más bien, de configurar formas que permeen la capacidad de diálogo con otro. Se trata de pronto de entender que una consecuencia de pertenecer al mundo de dos iguales universales, hombre y mujer, es que nuestra identidad y nuestra mente entran en crisis pues existen otras realidades, otras posibilidades de

rehacernos, de repensarnos y de interrogar la cultura, a nosotros y a los dos iguales, como sujetos de la misma.

Este interrogar la cultura y a nosotros y a los otros como sujetos de la misma, podría entenderse en términos de que no somos sujetos que asisten a una cultura desde lo que propone Barbero (1989:49) “no soy sólo lo que produzco, sino todo aquello que otros produjeron [...]” por lo tanto “somos el producto de una mezcla de elementos, dimensiones” entonces somos el producto de una historia, somos, uno y a la vez somos otros, somos una y otras voces. Si hemos sido y si somos entonces, habría que hacerle un llamado a la historia y en consecuencia, no podemos deshacernos de ella. Esto no significa negarnos a desarrollarla, inventarla o transformarla desde el terreno personal para proyectarlo al colectivo: precisamente porque somos parte de esa cultura porque “el yo de cada uno es el resultado de un montón de cambios, de transformaciones, de rupturas” [...] “No hay posibilidad de ser fiel a una identidad sin transformarla” (Barbero, 1988:49)

#### **Septiembre de 2002**

*Tratando de definir el concepto de multiculturalidad en nuestro contexto hemos partido de una primera visión que lo relaciona entre otros con la posibilidad de hablar otras lenguas, de conocer y recibir artistas y arte del mundo, de conectarse con múltiples culturas, hasta la necesidad de encontrar “nuestra propia identidad” como institución para aclarar la “identidad” o razón del concepto de multiculturalismo en la institución ... encontrar la conexión entre caminos como el arte y el currículo, la enseñanza-aprendizaje, y más recientemente, la indagación, la enseñanza desde lo temático y la educación multicultural, sigue siendo un laberinto..*

*A partir de la introducción de la perspectiva socio-sicolinguística como parte de los principios y filosofía de la institución para la enseñanza del inglés, los diversos caminos que he planteado en esta duda que se ha ido construyendo, comenzaron a confluir en un lugar común: El ser humano, y aquí me refiero no solamente al alumno en quien finalmente se supone que se proyecta el aprendizaje sino también y muy principalmente, en el maestro, facilitador e intermediario de esa construcción y quien debe vivenciar de primera mano ese descubrimiento de sí, de sus*

*posibilidades creativas, de sus formas expresivas en un re-encuentro con su imaginación y creatividad. Es necesario revisar nuestras historias como mujeres y hombres con creencias, convicciones, conocimientos, experiencias, sueños, miedos, ilusiones y deseos; es el primer punto a considerar. Tal tarea no es cómoda; toma tiempo pues, desacralizar los ritos, los mitos y todo el andamiaje cultural que se ha construido y que hemos construido, remover todo aquello no es una tarea elemental pero hay que iniciarlo*

La interpretación que hiciera en esos momentos ha sido luego confrontada con las reflexiones que muchos otros autores vienen realizando a través de sus investigaciones. El doctor Miguel Farías director del Magister en Lingüística de la Universidad de Santiago de Chile, por ejemplo, ha realizado varias investigaciones bajo la visión del proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas como una práctica social. Una de ellas es sobre las imágenes de tres grupos minoritarios de la cultura de los Estados Unidos y su representación en los textos usados para enseñar lectura en el área del inglés como segunda lengua. Este estudio concluye que, a pesar de la mejoría en la representación de negros, hispanos e indios (en especial de los negros debido al movimiento por los Derechos Civiles de los años 1960), estos grupos no forman un componente sustancial en la descripción de la cultura de los Estados Unidos y si se los presenta es por lo general como apéndices. Para él es interesante comprobar que posteriormente van Dijk (1995) también menciona los textos escolares como una fuente de estereotipos y prejuicios. Su estudio de textos escolares de ciencias sociales concluye que a pesar de que la situación tiende a mejorar, particularmente en los Estados Unidos donde se integran materiales multiculturales, la mayoría de los textos, en especial en Europa, continúa ignorando las minorías o representándolas como pobres, atrasadas o primitivas, (van Dijk 1995: 8)

Algo así sucedía cuando en mi sitio de trabajo aparentemente se aceptaba el mundo con sus diferencias y se promovía esa aceptación como un hecho relevante para la imagen externa de la institución sin "parar muchas bolas" a lo que sucedía con la imagen al interior de la misma.

### **“YO ME LLAMO CACHIRULA ¿Y CÓMO TE LLAMAS TÚ?”**

A los 26 años, cuando se suponía que todo marchaba como debe marchar en una “vida normal”, tenía un buen trabajo, buen sueldo, viajaba con facilidad, era una profesional relativamente exitosa en el área de turismo, hago un gran cambio en mi vida. Renuncio a mi trabajo en la agencia de viajes y me matriculo en teatro en la Facultad de Artes de Universidad de Antioquia y a música en una institución privada. Vocaciones tardías, las llamé entonces.

No sabía nada sobre la carrera de teatro y la verdad, no esperaba muchas sorpresas de la universidad. Para esa época, y aún hoy, la universidad pública y concretamente la universidad de Antioquia, era sinónimo de revolución, pérdida de tiempo, carreras interminables, de revolucionarios “tirapiedras”. Creo que de hecho, mi elección por el Colegio Mayor para mi primera carrera fue una elección socialmente adecuada, un espacio más seguro y “sano” y un camino más corto para la actividad laboral. ¿Acaso se refleja aquí el concepto de educación bancaria y educación para la producción tan arraigado en nuestro medio? La percepción, por fortuna, cambió gradualmente incluso desde el curso de inducción. Posiblemente la forma lúdica con que se enfrentaba el trabajo me sedujo y revivió algún interés artístico escondido. De alguna manera a través de los diferentes ejercicios me sentía como una niña con la libertad de representar,

expresar y sorprenderme ante cualquier cosa. Fue sin embargo también una forma de darme cuenta que era torpe para correr, tenía dificultades para trabajar en grupo y mucho miedo a cometer errores.

Un recuerdo que sigue fresco en mi memoria es el día que vi la obra de títeres “Los Espíritus Lúdicos” de La Libélula Dorada (1985) un grupo de Bogotá. Me sorprendió tan gratamente la sencillez y la forma como fluía la obra que entendí la necesidad de un trabajo disciplinado y serio para los niños y la responsabilidad que eso implica dado el impacto positivo o negativo que puede generar.

Es a finales de ese año en un negocio que tenía mi familia cuando nace “Cachirula”, un personaje que se vestía de payasa pero que actuaba como nana, mamá, niñera, recreacionista, profesora o compañera de juegos. Cuando decidí el nombre que le daría a la payasa, pensé en algo que le distinguiera entre ser payasa y no payaso, elegí el nombre del cubrecabezas redondo que usaba cuando niña para ir a misa (¿?), me imagino que seguía intentando ser una niña buena. Hacíamos “viajes” al mundo del helado o al de la hamburguesa o para cumplir la misión que se nos ocurriera inventar y que básicamente era jugar. Nuestras naves: los columpios, el mataculín, el deslizadero. Mis conocimientos sobre teatro eran mínimos, había hecho sólo el curso de inducción y apenas empezamos el semestre Preparatorio salimos a paro. Cantaba las canciones y cuentos que escuchábamos de niñas mi hermana y yo: Cri-cri El grillo cantor, Chabelo y grupos infantiles de México. Esas canciones eran también la disculpa para construir otros mundos que acompañábamos con



sonidos, movimientos o estribillos: “Al sonar las tres de la mañana, los muñecos se paran a bailar...” ó “Escondidos en su cueva los conejos desde ayer, asomados al boquete no hacen más que ver llover...”, “Metida en su casita con su gorra y delantal, estaba doña Zorra ocupada en remendar...” Yo maquillaba a los niños, los cargaba, los mimaba, los regañaba, en fin, como dije anteriormente, hacía de todo pero no lograba definir mi función. Lo que si sé es que me gustaba motivarlos a sacar respuestas de ellos. (Alice V. 1998 “¿Y vos que vas a ser cuando grande Zori?, “cuando sea grande quiero ser niña”).

Cachirula se convierte en un personaje que durante 20 años ha trabajado como recreacionista en la animación de fiestas infantiles, un trabajo con el cual pude sostenerme económicamente durante todos esos años. Trabajaba también como profesora de teatro en los talleres creativos de un grupo local de teatro infantil, una propuesta para integrar música, artes plásticas y teatro. Al final del semestre se hacía una presentación, para mí, una forma rápida de perder todo el trabajo del semestre pues la espontaneidad, la creatividad y la naturalidad de las clases se esfumaban con ese gran final. Un resultado frustrante para un proceso satisfactorio.

## **EL CARNAVAL, LA REPRESENTACIÓN Y YO MISMA**

Estos 17 años de animación recreación- dejan muchas preguntas y muchas prácticas de sueños y juegos, escuchar en un evento de lúdica al que asistí en 2003 que a los talleres de recreación se les llamaría de animación, me trae a la mente como reiteradamente hablaba de cumplir en las fiestas un papel más de animación que de recreación: animadora de fiestas, ánima, alma.... Ver como

se rompe la regla y el protocolo que a decir de la amiga que me invitó al evento, costó trabajo aún siendo un evento de lúdica. Terminar con enredo de lanas, decretos de amor y confeti "semillas de fuego" que encienden la alegría en el corazón (Abadio, Bakhtin, Cajiao R.), me anima. "Hazlo como lo sientas, no te preocupes si tienes miedo yo también lo he tenido" era la forma como me instaba una profesora al hablar del riesgo que se debe asumir al hacer propuestas no convencionales. Arriesgar, proponer, no temer al fracaso o al error, atreverse a explorar el mundo de lo desconocido; lo conocido siempre será más cómodo. "Saber que se puede, querer que se pueda, quitarse los miedos sacarlos afuera... Sé que las ventanas se pueden abrir, cambiar el aire depende de ti.... es mejor perderse que nunca embarcar, mejor tentarse a dejar de intentar...vale más poder brillar que sólo buscar ver el sol." Diego Torres ¡El himno del primer semestre!

Para Bakhtin (en Swaim, 2002), los carnavales ofrecen a la gente una oportunidad temporal de romper y transformar discursos tradicionales y cerrados y liberarse así mismos de las jerarquías sociales restrictivas. Los participantes asumen "una segunda vida" solo por el tiempo del carnaval, lo vivencian, hay un contacto familiar y libre entre los individuos permitiendo nuevas relaciones sociales y mejorando las antiguas, es transformativo porque ofrece no solo cambios sociales a los participantes sino también en la actitud, los valores, las ideas, eventos y cosas cotidianas que son reconsideradas en forma irreverentes. En estos cambios de actitud, se genera una relación familiar con el mundo, hay oportunidad de usar la risa, la parodia, las

hipérboles, los chistes. Como respuesta a la calidad opresiva de la vida diaria y de la autoridad tradicional, el carnaval invita a asumir una reacción anti-oficial llamada “abuso de carnaval o “profanación” que emplea parodias estridentes y hasta blasfemias, Bakhtin ve la profanación como una respuesta liberadora y colectiva a una estructura de poder oficial opresiva. Otros aspectos del carnaval son la representación libre e imaginativa, la narración de historias colaborativas y la representación con intenciones de risa claras y abiertas y de relaciones sociales reconfiguradas que pueden alterar la manera como el profesor conciba y dirija el taller.

La posibilidad entonces de hacer propuestas arriesgadas en clase para fomentar la participación de los niños es válida. Como animadora de fiestas por varios años, encontré que no sólo con niños sino también con adultos se pueden romper las barreras del protocolo arriesgándose a sugerir actividades que brindan a la gente oportunidades de expresarse con alegría y sin temor a ser juzgados. En este acto de catarsis colectiva hay conexión, se genera un ambiente de comunidad y de confianza en el que todos nos movemos en las mismas condiciones. Sin embargo, hay que ser cuidadoso pues de alguna manera se busca una respuesta común que puede ser forzada para algunos, que no todos quieren o pueden expresar de la misma manera, no debe ser gratuito el nombre con el que se conoció por muchos años la carrera de Recreación dirigida: No sugiera, no opine, haga... Es necesario tomarse el tiempo necesario para propiciar un ambiente de confianza, que genere en las y los participantes –fiesta o clase- credibilidad en si mismos tal y como son, sin

protocolos. “..Para ser un estudiante competente de otra cultura uno debe estar bien equipado con habilidades internas (...) y estas solo salen a flote si primero aceptamos amorosamente nuestra personalidad particular y nuestro lugar en el mundo.” Este pre-requisito de auto-afirmación y amor, sugiere Bakhtin hay que alimentarlo permanentemente, búsqueda que parece implícita en su propuesta del carnaval.

### **SER O NO SER, HE AHÍ EL DILEMA**

Al mismo tiempo que hacía con la recreación continuaba con mis estudios de teatro pero en julio de 1987, apenas en segundo semestre de carrera después de casi dos años de estudio (Para darles la razón a los escépticos sobre la U), un hecho cambia mi vida, mi maternidad. Ser profesora seguía siendo para entonces, una casualidad y una actividad temporal. Aunque mi trabajo como Cachirula no paró, dos años después de mí maternidad reincido como profesora con un proyecto parecido al del taller creativo en el Pre-escolar de unos amigos. De nuevo, el sufrimiento de la presentación de clausura contra un proceso donde se motivaba la espontaneidad y terminábamos siempre presentando el montaje de la canción o el poema.

Fue por esta época, 1992, cuando empecé a trabajar en el Centro Colombo americano como profesora de inglés en el programa de niños y cuando creo que sin esperarlo, empieza a tomar forma de manera tímida lo que he llamado mi orientación hacia la docencia que aún seguía siendo una práctica casual y una forma de ayudarme económicamente. Al principio utilicé todos los recursos aprendidos como recreacionista, teatrera y ahora también mamá, algunas de

las canciones aprendidas con Elizabeth en USA, otras que inventaba, juegos de Cachirula. Realicé talleres de vacaciones, dicté un curso de teatro para adolescentes bilingües, actuando como guionista y directora. Fue aquí donde empecé a entender la diferencia entre dirigir teatro y utilizarlo como herramienta para enseñar. De alguna manera, los trabajos finales de los pre-escolares o de los talleres creativos había sido similar a este trabajo, con un agravante, gran parte del semestre se trabajó para la función final ¿Qué sentido tenía saber decir un parlamento en inglés y tratar de realizar las acciones por tanto tiempo ensayadas? ¿Era eso lo que se buscaba en teatro? ¿De qué manera promovía otros elementos en los y las estudiantes? Integrar la espontaneidad del uso del idioma con una puesta en escena requería algo más que aprenderse los textos y los desplazamientos en el escenario Todo se veía muy bien pero la verdad, yo no lo sentía tan bien y creo que algunos de los estudiantes tampoco.

Arte y juego pertenecen a la categoría de la libertad, de la creación y de la expresividad. A caballo sobre un palo, el niño no presta atención más que al acto de cabalgar, y este acto es, única vivencia presente en su conciencia, lo que transforma el palo en caballo. Para el niño los juguetes no son lo que representan sino aquello en que pueden convertirse, y un juguete en manos de un niño puede convertirse en cualquier cosa. El juego, sea infantil o adulto, supone una experiencia del mundo y es a la vez una huida del mundo. Es, al mismo tiempo, autoafirmación y evasión. Incluso los juegos de azar sirven para escapar del fastidio de lo cotidiano, de lo previsible, de lo regulado por las predicciones ciertas del conocimiento. La ganancia, por pequeña que sea, ejerce una inmensa fascinación. Es un signo de la sorpresa inesperada, de la posibilidad afortunada, como liberación de una imagen de uno mismo poco feliz.<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup>Arte y Pedagogía P.15 Cinta de Moebio No. 14. Septiembre 2002.

Con el tiempo, el interés porque mis estudiantes pudieran utilizar mejor el idioma, la necesidad de que cubrieran los temas previstos, para el semestre y presentaran un buen examen final, me generaron una cantidad de dudas sobre cómo seguir utilizando esos elementos de teatro en el salón de clase y cumplir con el programa, preocupaciones innecesarias pues yo era actriz y no profesora, ¿o sí? Con todo y las dudas, continué en el Colombo y en otra institución dirigiendo el grupo de teatro infantil. Debo confesar que este último trabajo fue muy frustrante para mí. No sé si el hecho de ver que gran parte de mis compañeros dirigía teatro o el suponer que haber terminado la carrera me autorizaba para actuar, dirigir y hasta escribir me planteaba una paradoja que también sentía en clase, una dicotomía entre “lo correcto” y lo espontáneo. La posibilidad de utilizar herramientas del teatro como herramienta pedagógica más que como objeto de estudio o como fin era una semilla en lo que sería más tarde una indagación crucial para mi carrera como profesora.

He conocido experiencias de artistas educadoras e investigadoras que utilizan el arte como medio para la investigación. Ambigüedad, paradojas, multiplicidad de narrativas, son algunos de los términos que surgen por ejemplo en la investigación que realizara Celeste Snowber (2002) a través de su propio cuerpo. Como bailarina se hace consciente de lo desconocido a través de la propia exploración consciente y profunda de sus paradojas y ambigüedades; esto le ha permitido usar su propia experiencia como punto de partida para proponer esa revisión y reflexión en los estudiantes y colegas con quienes trabaja para que a su vez ellos las examinen en su práctica pedagógica, en su

vida y en sus procesos de investigación. La artista se da cuenta que identificar su propias paradojas le permitió entender las paradojas de otros y otras Sugiere aprovechar espacios difíciles de nuestras vidas para acercarnos a nuevos cuestionamientos y posibilites de asombro como una forma de estar permanentemente alertas de nuestras formas de ver y percibir las cosas.

El objetivo de la autora en la presentación que hace en uno de los capítulos de *Dancing the Data* (2002) era explorar la relación entre la improvisación dancística, el conocimiento corporal y la indagación preformativa. La verdadera naturaleza de la improvisación, dice, es la que desafía o se resiste a la definición accediendo a plantear preguntas sin límites y tantas como sean posibles. Lo que es claro es que la naturaleza misma de la improvisación permite la exploración de las experiencias de vida y conocimiento de una forma multifacético. La clave para este proceso es una invitación a lo desconocido en lugar de lo conocido. Es en esta suspensión del conocimiento que uno puede ver algo con sorpresa, alerta, como si fuera la primera vez. Este es un aporte no solo para el trabajo de los artistas sino también para el de los artistas educadores que pueden ampliar a través de esta forma de indagación, su espectro de exploración e investigación. Las posibilidades de contacto con el interior de los seres proporcionan también material real de expresión y conexión con la historia de las personas. Finalmente, y acotando a T.S. Elliot dice: "...Y el final de toda nuestra exploración será llegar a donde comenzamos y ver el lugar como la primera vez" Y éste, dice Snowber, es el regalo y la inutilidad de llevar el cuerpo hasta el lugar de la indagación.

Celeste Snowber encuentra interesante que puntos cruciales de los libros que ha escrito o de las danzas que ha creado la tomen por sorpresa. Su cuerpo la llevan a formas de movimiento/lenguaje que sobrepasan su vocabulario conocido y aunque reconoce que en la cultura occidental hemos pensado la educación como la acumulación de conocimiento, el sentido del no-saber, central en la improvisación, le permite suspender todo lo que sabe a la vez que lo recuerda en el cuerpo-mente. Es como ir al borde del acantilado y ver que realmente se puede volar. Esos rituales que nos llevan al no-saber llevan al saber y en el centro de ello está la sorpresa: “La improvisación es una acción o forma de cultivar la escucha a la sorpresa” y esto aplica no solo para el arte sino también para la vida pues nuestras vidas son un trabajo de arte dentro y en sí mismas que son formadas, informadas y transformadas en la paletas de la experiencia vivida. Las formas como escuchamos y respondemos son centrales al acto de enseñar y son los ingredientes para una buena pedagogía y para una investigación innovadora. La improvisación es la peregrinación para dejar salir las posibilidades imaginativas a través de todo nuestro ser, acota a Nachmanovitch quien dice que: “La improvisación es intuición en acción, un forma de descubrir la musa y aprender a responder a su llamado.”

Para llevar la intuición a la acción se necesita práctica. La práctica es esencial en cualquier habilidad que se desarrolle y se quiera sostener. Contrario a lo que se piensa sobre la improvisación (algo insignificativo, no preparado y poco riguroso) es una posibilidad de potenciar la imaginación, y ésta, es como un músculo que se puede adormecer sino se utiliza de manera consistente.



Necesitamos práctica en nuestras vidas como investigadores y educadores que provean pasto fértil para desarrollar la imaginación. Snowber muestra entonces como desde su propia indagación preformativa es posible hacerlo.

### **SEÑORITA POR HORAS**

En 1995 fui invitada a formar parte del comité del currículo del programa de niños del Colombo, integrado por compañeros en su mayoría licenciados en idiomas, profesionales en idiomas o traductores. Aunque siempre insistí en que yo no sabía nada de pedagogía ni de educación bilingüe, mis compañeros me apoyaban pues pensaban que yo tenía intuición. Por esta época trabajaba con la Casa del teatro en una de las pocas obras en las que actué y aunque estaba bastante “encarretada” con mi trabajo en el Colombo para mi seguía siendo más importante ser actriz de teatro. No puedo negar que muchas de las garantías que me ofrecía estar vinculada al Colombo fueron también decisivas para permanecer allí: La posibilidad de disfrutar de la programación de cine, el hecho de poder tener a mi hija estudiando, el material de la biblioteca y el *good will* de pertenecer a una institución como estas.

Pertenecer al comité fue una gran escuela para mí, empecé a confrontar desde mi trabajo las dudas que ya había generado el hecho de usar elementos del teatro en clase y empecé a realizar talleres donde básicamente compartía actividades de teatro que se podían realizar en el salón sugiriendo una forma distinta de enseñar, ejercicios de movimiento por el espacio, el uso de los sentidos como otra manera de buscar participación en clase y lograr concentración, el uso de las sombras chinescas, elaboración de máscaras y

otras formas de aprovechar y producir sonidos para explorar textos literarios eran parte de la motivación que quería compartir.

Para este momento se empezaba a hablar en la institución con insistencia de pedagogías humanistas, pedagogía integral, holística. Mucha teoría reinaba en el ambiente y la verdad, tanta teoría me molestaba pues en la práctica yo no veía ningún cambio, pensaba que faltaba coherencia ente lo que se proponía y lo que se hacía y en una actitud que ahora considero ignorante y pretenciosa, pensaba que yo tenía muchas cosas resueltas con mi práctica. Sentía que era necesario ir más allá de enseñar otro idioma, de reencontrar el propio y la reafirmación de la cultura a través del nuevo, de evitar dar fórmulas o recetas como *“Twenty Hints to be a Terrific Teacher”* donde la idea más importante aparecía de última: *“Be yourself”*. Pero, ¿Cuál era mi comprensión sobre cultura? Infortunadamente sólo consideraba las cosas desde mi punto de vista y aunque tuviera razón en muchos de los planteamientos y cuestionamientos que hacía, no logré comunicarlo, no supe compartir todo lo que sentía desde mi perspectiva como artista, utilicé formas erradas para decirlo, separé mi rol de artista del rol de profesora, creía que solo yo entendía que por sobre todas las cosas era necesario llegar a ser un ser humano claro y centrado, dueño de sí para poder guiar a otros que iban llegando y entonces decidí retirarme del comité.

En ese año empecé a escribir muchas cosas que nunca salieron a la luz por soberbia, por inseguridad, por miedo a confrontar lo que había construido desde mi intuición con las teorías que X ó Y autor ya planteara. Pensaba que tanta

teoría lo único que hacía era impedir que cada uno reconociera su propio sentido común y decidí sólo dedicarme a lo que más me gustaba, actuar en teatro y continuar en el aula, enseñar, ser profesora...

**August, 1997**

**RECORD**

**How do we teach?**

*The Centro Colombo Americano has in his Children's Program about 100 teachers and 25% of them leave the program every semester. Before finishing each semester there is always a training course for the new coming experienced or not experienced teachers. A high percentage of them have been young students who have recently come back from their exchange programs, bilingual high schoolers and in a low percentage Languages or Translation university students and/or professionals in Languages.*

*The increasing quality of the program, the qualification of the program Academic Assistants and the permanent changes in bilingual education have delimited the new teacher profile; we could see that last training course was attended by a higher amount of Languages students and professionals.*

*During the Training course the trainees can work on aspects related to the Children's program philosophy and the methodology and activities that are followed; during the semester all the teachers have a permanent help from their assistants who asses and give them support in their performance. Until now there has not been a specific training on body awareness, music or rhythm. The different ways teachers conduct the classes using those approaches come from the teachers themselves, according to their experiences, interests, personal likes or research.*

*This proposal "Body language training" intends to offer to the teachers the opportunity to explore their expressive and creative possibilities through theater games such as drama, improvisation, body awareness, voice exercises, mimics and written texts analysis. It is expected that this work help the teachers to improve their performance in class and achieve a more active and spontaneous communication not only because of the teachers knowledge of the language but their bodies awareness.*

Después de dos años fui invitada nuevamente al comité. No pasaron en vano estos años, mis reflexiones de entonces me ayudaron a entender el valor del trabajo de grupo y de la posibilidad de aportar desde la experiencia y los conocimientos de cada integrante. No fue una tarea fácil para mí; fue necesario reconocer primero el valor de mi trabajo sin enfrentarlo ni compararlo con otro para valorar el de los demás. Reconozco que en el afán de protagonismo y reconocimiento en el que a menudo nos empeñamos los seres humanos se

pierde la coherencia que buscamos de pensar, sentir y actuar consecuentemente. Y que finalmente la búsqueda va más allá de querer ser o no profesora.

¡NO QUIERO SER SOLO PROFESORA! Quiero ser una persona cada vez más clara, comprometida con lo que haga, siempre reflexionando y aprendiendo, tratando de dar lo mejor de mí a mí misma primero y a los seres con quienes convivo, admiro y amo. Quiero seguir tropezándome en el camino para entender que no tengo todo terminado, que debo seguir buscando y enfrentando obstáculos, diferencias y dificultades, quiero asumir mis responsabilidades con la mayor claridad posible y decir no cuando tenga que decirlo o decir si cuando lo sienta sin lastimar ni dañar a nadie. Quiero seguir aprendiendo, o mejor, aprender el valor de la prudencia, disfrutar de las cosas simples, cada vez más simples, caminar más ligera de equipaje, escuchar y esperar cuando sea necesario y entender que en la medida en que crezco, pueden crecer los que me rodean. No quiero enseñar una materia específica, quiero enseñarme, no mostrarme, lograr recoger la energía del otro en un fluir que haga parte de un continuo proceso de energía que va y viene, que va y viene...Quiero habitarme, visibilizarme Así, será posible seguir siendo actriz, mamá, compañera, hija, animadora, payasa, nana y... hasta profesora.

### **RECAPITULEMOS, CÓMO HE SIDO PROFESORA SIN SERLO ¿QUÉ HA IMPLICADO SER PROFESORA?**

Si bien aprender inglés fue una posibilidad de leer algo más del mundo y de mí, de reencontrarme con mi propio idioma, identificar, comparar y valorar

costumbres, comportamientos, reafirmar gustos, reconocer valores y diferencias entre las culturas y en algunas ocasiones sentirme diferente, inferior o excluida, enseñarlo ha significado redimensionar el sentido del aprendizaje, confrontar mis creencias, valorar la interacción, reflexionar.

Comencé a enseñar inglés siendo todavía estudiante de arte dramático de la Universidad de Antioquia. Esta condición, el trabajo como recreacionista que he realizado durante varios años y el desconocimiento de lo que pensaba debía conocer sobre como se debía enseñar me llevaron a utilizar en mis clases con niños y niñas muchos de los juegos y actividades de teatro que utilizaba como estudiante. En principio, esas actividades me permitían generar confianza en los estudiantes para usar el nuevo idioma sin mucho temor al error y propiciar un ambiente de tranquilidad entre el grupo que como en varias ocasiones hubiera querido vivir como estudiante y luego, al conocer la filosofía del lenguaje integral, fue la oportunidad para ahondar en preguntas sobre educación, pedagogía, ser humano.

Conocer la filosofía del lenguaje integral del lenguaje integral fue definitivo para mí. Ivonne y David Freeman, Yetta y Kenneth Goodman, Katty Short, Brian Cambourne, Jerome Harste, han sido algunos de los maestros que he tenido la oportunidad de conocer personalmente, han sido inspiradores en el intento de interpretar y adaptar los principios del Lenguaje integral en nuestro contexto. El día que Ivonne Freeman mencionó en una de sus charlas que en la filosofía del lenguaje integral era básico “creer en el estudiante” recuerdo haber expresado: “Creer en el estudiante significa que tengo que creer primero en mí” y ha sido

este quizás el principio que más ha resonado en mis últimos años de indagaciones “¿quién es el otro y quién soy yo?”

Reflexiones sobre mis creencias y prácticas pedagógicas alimentaron también mi trabajo como docente de inglés que ya preguntaba por la forma como las actividades relacionadas con el arte incidían de manera positiva o no en la clase de inglés. Identificar esas creencias, reconocer la forma como ellas se representan en nuestras aulas y plantear alternativas donde esas prácticas se hicieran más significativas, democráticas y equitativas, era urgente. Ver a los y las estudiantes de inglés desde otra perspectiva, hacía necesaria una reconsideración sobre las relaciones de poder establecidas en clase y una puesta en común sobre nuestras concepciones. ¿Era posible intentar otra forma de enseñar inglés?

### **LEER Y ESCRIBIR EL MUNDO O, MARÍA DE LA MAR OTRA FORMA DE LEER Y ESCRIBIR MI MUNDO**

“Pero también es posible que semejante obsesión por la lecto-escritura a temprana edad haya sacrificado otras mil posibilidades que están latentes en cada niño. Sus cuerpos tal vez no podrán desarrollar otros modos de leer el mundo porque los libros de letras habrán ocupado todo el tiempo que también merecía la lectura de la naturaleza, de los objetos del entorno o del juego libre y prolongado en el cual se aprende a vivir en comunidad. Así como una gran parte de los pequeños escolares terminan leyendo y escribiendo con dificultad y sin gusto después de seis o siete años de arduo esfuerzo, en este lapso de tiempo se habrán ido castrando pintores, músicos, ingenieros, actores, deportistas y arquitectos, ya que todos estos saberes comienzan por otras formas de entrenamientos corporales que abre las puertas a nuevas sensibilidades y nuevas escrituras.” (Cajiao, 1996)

Aunque sigo de acuerdo con muchos de los planteamientos del profesor Cajiao sobre el tipo de escuela que sufrimos y los procesos de lectura escritura que enfrentamos, creo entender ahora que sí se puede terminar leyendo y escribiendo con gusto y que utilizar herramientas de inspiración para crear

pueden servir no solamente para formar pintores, músicos, ingenieros, como el señor Cajiao sugiere, sino pintores, músicos, ingenieros y otros profesionales que utilicen la lectura y la escritura para explorar el mundo y explorarse. Como plantea el Lenguaje Integral, no es aprender a leer y a escribir sino, leer y escribir para aprender.

Uno de los pilares del lenguaje integral es la promoción paralela de la lectura y la escritura para el aprendizaje ya que los considera procesos que se realimentan e interrelacionan. Esto ha implicado empezar a conocer y a profundizar más de cerca los conceptos que incluye esta filosofía no solo en sus particularidades sino también en las relaciones que entre esos conceptos se establecen, por ejemplo: Lenguaje y pensamiento, lenguaje y cultura, la pedagogía crítica, la lecto escritura crítica y como lo llamara el doctor Harste (2001), la lecto escritura como práctica social. Entender que en el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura como herramienta para cualquier tipo de aprendizaje, subyace el desarrollo cognitivo me genera una pregunta ¿Cómo llevar efectivamente a la práctica un proceso adecuado de lecto escritura cuando aparentemente yo había tenido problemas con la lecto-escritura en mi formación como estudiante? ¿Cuál era mi comprensión sobre lectura y escritura?

Durante el proceso de implementación de los principios del lenguaje integral en la enseñanza del inglés realicé la reflexión sobre mis experiencias como lectora y escritora. Parte de esas reflexiones y las que hubiera iniciado tres años antes,

originaron el texto No quiero ser profesora, en junio de 2000, el cual, a su vez, retomo luego para esta investigación.

Aunque entonces yo insistía con vehemencia que ni sabía ni me gustaba leer y que tampoco me gustaba escribir, nunca olvido a mi amiga Alice Valencia <sup>5</sup> diciéndome "Zori, vos si sabés leer, es que vos lees de otra manera". No creo haber estado errada en parte de mi apreciación pues la concepción sobre la lectura y la escritura estaba directamente ligada con mi experiencia como estudiante y en ella, leer y escribir, era cuestión de saber responder a ciertas preguntas determinadas, de cumplir con las tareas o con el programa previsto para Español. En mi época de estudiante leer era una tarea aburridora y leíamos los libros asignados al año escolar, ¿quién de mi generación no leyó la María de Jorge Isaacs? ¿La tierra éramos nosotros de Manuel Mejía Vallejo? ¿Huasipungo de Jorge Icaza? Lecturas que implicaban identificar personajes, tramas, nudos, desenlaces y ganar los exámenes. Hay una sola obra que recuerdo con especial cariño y que incluso leí en tres ocasiones, es Ana Karenina de León Tolstoi, una mujer que para mí lucía valiente, arriesgada y de alguna manera decidida para una época y una situación social que la oprimían. La primera escena en la estación del tren con la muerte de la mujer y el suicidio de Ana de la misma manera al final, permanecen en mi mente incluso cada vez que voy abordar el metro. Quizás la posibilidad de haber elegido yo misma el libro - si mal no recuerdo elegíamos de una serie de textos propuestos por la profesora- o quizás lo que el tema tocaba con mi historia, una madre que se

---

<sup>5</sup> Compañera de trabajo y amiga a quien llamaba mi alter-ego: cada una de nosotras confiaba en lo que la otra sabía y podía hacer mientras que, al mismo tiempo, desconfiaba de que lo pudiera hacer ella misma.



apartaba de lo convencional para realizar lo que quería- fueron claves en mi interés por el libro.

Recordaba también mi libro de Cuentos de hadas italiano con el gigante Malobrán que tanto me leían de niña, las poesías que la abuela leía en voz alta y las canciones que escuchaba en casa o las que me cantaba mi madre: "la vida es una tómbola, tom, tom, tómbola, la vida es una tómbola, tom, tom, tómbola, de luz y de color" ó "amor chiquito acabado de nacer". Sin embargo, fue al identificar en mi experiencia como madre que la forma como fui acercando a María de la Mar, mi hija, a hablar, leer y escribir no era académica y no coincidía con lo que fue más tarde para mí fue leer y escribir, cuando empecé a valorar otras formas de leer y a creer en lo que Alice me decía. A través de canciones, lectura de cuentos, imitaciones, entre otras, la familia nos había introducido en un mundo de representaciones diferentes, lo estábamos replicando con mi hija y más tarde lo haríamos con mis sobrinas. Uno de los libros que más le gustaba a María era El soldadito de plomo, quería que se lo leyéramos todos los días. Sé que algunas veces le preguntamos ¿otra vez? Y ante la respuesta afirmativa decidíamos inventar nuevas historias mientras lo leíamos, cambiándole los personajes, dándoles voces, en fin....Le pedíamos a María que nos respondiera como si ella fuera uno de los personajes, siempre nos decía "no, ahí no dice eso". Algunas veces tomaba el libro y nos lo leía y otras veces entraba en el juego y reíamos sin parar. Un día, antes de cumplir 7 años, en un almacén donde iba a medirme alguna ropa, María me preguntó,"Mami, ¿qué dice ahí?" "Vestier", le contesté, "Ah!, esa es la V de

Valentín” “Sí, y como lo sabes” le pregunté, “porque así firma todos los días Valentín en el colegio”. Yo nunca había preguntado que estaban haciendo en el colegio para enseñarle a leer, seguíamos leyéndole cuentos, nunca habíamos dejado de hacerlo. Días después, María de la Mar leía “de verdad” y yo no me había dado cuenta a qué horas había pasado ni tampoco había hecho nada para que lo hiciera, bueno, nada de lo que habían hecho conmigo como juntar letras pero sí otras cosas que solo a partir de las reflexiones y confrontaciones posteriores han adquirido otra dimensión.

### **LECTO ESCRITURA COMO PRÁCTICA SOCIAL**

En el año 2001, tuve la oportunidad de escuchar al doctor Jerome Harste en el V Congreso de las Américas en su ponencia sobre Lecto-escritura en Quito, Ecuador. Jerome Harste y Christine Leland, profesores e investigadores de la Universidad de Indiana, Bloomington, Estados Unidos han investigado sobre el desarrollo de la lecto-escritura y promovido el aprendizaje integral apoyando la filosofía del lenguaje integral que incluye muchos otros sistemas de símbolos además del lingüístico. Hablan de la existencia no de una sino de múltiples lecto-escrituras –literacias-, y desde sus investigaciones plantean que ofrecer a los y las estudiantes múltiples oportunidades de otras lecturas, permite una mirada más crítica de los textos y del mundo. Como piensan que los currículos actuales carecen de esas otras perspectivas en la enseñanza, el doctor Harste y su equipo sugieren un modelo semiótico de aprendizaje de la lecto-escritura. Para ello se apoyan en otros sistemas como las artes y las incluyen como parte del currículo pues consideran que a través precisamente de ellas no sólo se

ofrecen nuevas experiencias y múltiples formas de lectura sino que también se propician lecturas más críticas; fue quizás por el aspecto relacionado con las artes que inicialmente me atrajo la conferencia. ¿Pero, a qué se refería Harste cuando hablaba de un modelo semiótico de la lecto escritura? El doctor Harste propone un currículo anclado siempre en una comprensión del aprendizaje y en la exposición de los estudiantes no solo a una si no a múltiples formas de leer y escribir, que en adelante se llamarán múltiples literacias, la lectura y escritura de diversos sistemas de símbolos.

Las experiencias y logros del doctor Harste y su equipo de investigación a partir de la implementación de un método semiótico en sus clases, ha permitido a la gente, utilizar el lenguaje para ejercer el poder, mejorar la vida diaria en sus comunidades y cuestionar prácticas de privilegio e injusticia. Plantea la lecto-escritura como práctica social donde es central en su comprensión de la lecto-escritura crítica, las nociones de nuevas experiencias y múltiples lecturas – literacias- que conduzcan a nuevas observaciones, nuevas perspectivas y nuevas acciones inherentes a las lecturas múltiples. Esas nuevas comprensiones llevó a Harste y al grupo de investigadores con que trabaja, a pensar en la semiótica y la relación de ésta con la lectura crítica, las artes y el currículo.

Cuando Harste y su grupo invitan a reflexionar sobre la importancia de revisar los currículos, es porque consideran que se debe fomentar una comprensión del aprendizaje y también de la vida además de permitir una mayor cobertura de estudiantes con distintos estilos de aprendizaje y diversa procedencia;

proponen el modelo semiótico como ayuda para que los lectores comiencen a entender que los significados que se dan en un texto particular son temporales y pueden cambiar en las lecturas que le sucedan. La tarea del maestro entonces, es ayudar a los estudiantes a desarrollar una meta-conciencia y un meta-lenguaje sobre lo que ya saben hacer y ayudarlos a aplicar estos recursos a los textos y a las situaciones de la vida escolar que se aspira, se extenderá a la vida diaria. Aquí, las artes se convierten no sólo en una experiencia estética sino también en una herramienta usada con propósitos claros para crear tensión y servir de mediador que apoye la observación, la reflexión, la teorización y la articulación.

Para que los profesores podamos apoyar a los estudiantes a llegar a esta instancia, es necesario trabajar desde tres frentes: Ampliando las habilidades críticas de los niños, examinando ejemplos de lecto-escritura como dibujos, películas, caricaturas, entre otros y ofreciendo nuevos recursos discursivos: demostrando a los niños nuevas formas de analizar, pensar y hablar críticamente.

Cualquier sistema semiótico contiene: Los sistemas de signos conformados por un plano de sentido y otro de expresión y posicionamiento o sea la forma como ellos nos posicionan frente al mundo. Nuestra elección de sistemas de signos para expresarnos, influye nuestra relación con el mundo. Como los sistemas de signos, los sistemas de conocimiento y los sistemas culturales que nos rodean apoyan ciertas relaciones de orden y privilegio, es importante que como personas en un sistema alfabetizado, aprendamos a ser críticos. Imposible

estar por fuera de estos sistemas que construyen significado y traen consigo mensajes de género, clase, raza y poder. Es el uso de un sistema de signos para analizar otro el que nos da el poder de reflexionar sobre la experiencia, articular pensamiento y reposicionarnos en el mundo.

Como las escuelas tienden a descartar los sistemas de signos excepto por el lenguaje y las matemáticas, ellos terminan posicionando límites en el aprendizaje. El aprendizaje de la lecto-escritura desde una perspectiva semiótica sugiere un currículo que motiva a mirarla en términos de prácticas sociales particulares que benefician la educación y la democracia: Si cada cultura tiene formas diferentes de conocimiento entonces la semiótica, o por lo menos una visión más amplia de la lecto-escritura a través de ella, puede facilitar el acceso a poblaciones de estudiantes que regularmente no han sido bien servidos en las escuelas. Entonces la comprensión de la semiótica como una primera etapa en el desarrollo de un modelo de educación basado en la diversidad y la diferencia, es un modelo más apropiado que el modelo de conformismo y consenso de aprendizaje que regularmente tiene lugar en las escuelas. Entender que ese yo, ese ser humano, está constituido a través de discursos disponibles en el contexto del aula de clase, la comunidad y de hecho a través de los de todo el mundo significante. Una pedagogía que tiene entre sus principios fundamentales, una crítica de todas las perspectivas: La tradicional, la alternativa, elitista, democrática, progresiva lo cual permitirá una evolución necesaria de la lecto escritura o de una nueva lecto-escritura hacia

aquella que lidere una evolución de la nueva lecto-escritura hacia una forma explícita de cultura política.

Harste (2001) presenta una estrategia inventada por la profesora Dorothy Watson que llamó “Nota algo nuevo” utilizando entre otros el libro *The Quilt Maker's Gift* (Brumbeau 2000). Profesores o profesoras invitan a dos estudiantes del grupo a sentarse en el rincón de lectura del salón, cerrar sus ojos y señalar al azar un punto en la página que se acaba de leer, luego, los niños deben responder preguntas que los lleva a ilustrar, representar, o crear una nueva historia, a discutir acerca del lenguaje que se utiliza o sobre las distintas circunstancias sociales o internas que rodean la situación, a imaginar la historia si los personajes fueran otros o si fueran los niños, etc. Se habla también del objeto que se señaló, se discute sobre quién se podría beneficiar con ese objeto, si el rey, personaje central de esa historia, donaría ese objeto y a quién, para finalmente pasar a dramatizar, ilustrar o escribir acerca de cómo esa donación se haría y qué consecuencias sociales e internas generaría, qué lenguaje se usaría si el mismo regalo se hiciera a los padres, a un amigo, a un extranjero o a una persona de la calle. Se hablaba también sobre las relaciones de poder y sobre el tipo de regalos que nos dan o que damos las personas y que no son necesariamente materiales. Situaciones similares comenzaron a surgir en mi práctica como storyteller especialmente cuando se hacían predicciones sobre la historia que se contaría, los posibles finales, las diferentes versiones de los personajes, y que sólo hasta más avanzado el proceso del

implementación de las artes en la enseñanza del inglés, cobran sentido pedagógico y crítico.

Harste y su equipo plantea la importancia de ofrecer nuevas experiencias y múltiples lecturas que conduzcan hacia nuevas observaciones, nuevas perspectivas y nuevas acciones, punto central de lo que es la lectura crítica. El hecho de decir “No vi ésto antes” así como imaginar acciones diferentes de las que los personajes realizan allí, ayuda a los lectores a comenzar a entender que los significados que se dan en un texto particular son temporales y pueden cambiar en las lecturas que le sucedan además de que posibilita que los lectores tengan una visión más amplia y usen la información que leen para repensar el mundo. Este ejercicio contribuye también a verificar que los niños llegan a la escuela con un inmenso repertorio de habilidades y vivencias, todas válidas y que la lectura no sólo se puede hacer a través del texto impreso.

Surge entonces la relación de la lectura crítica con las artes, el currículo y la semiótica. Ésta involucra el estudio del lenguaje, los gestos, el arte, la música, la danza, el juego dramático, filmes, etc para construir significado y ofrece la oportunidad de interactuar usando formas diversas de comunicación. Aquí es importante aclarar que no se habla de las artes como una experiencia estética solamente, sino también como un mediador para crear tensión.

“Al asumir al lenguaje como objeto, la literatura enriquece el juego de la representación; por un lado, establece relaciones entre la representación, la creación de mundos posibles y la participación que, en diversos grados, asumen el autor y el lector: Por otro lado, las imágenes y símbolos apuntan a la trascendencia y aluden a cierto grado de existencialidad. En últimas, el lenguaje configura visiones de mundo que, ajustada a los principios de totalidad y de alteridad,

enriquecen las dimensiones del hombre {mujer} y señalan caminos vitales a su existencia” Cárdenas, (2002)

Importante reconocer que los textos nunca son neutrales. La lectura, históricamente vista como la decodificación de símbolos y la escritura como la forma de instruir para reconocer el código se contraponen a una propuesta de lectura como práctica social donde los lectores pueden argumentar, interrogar los supuestos verdaderos representados en los textos y que tienen que ver con verdades culturalmente adquiridas. Es necesario interrogar esos sistemas de significado que operan consciente e inconscientemente no solo en los textos sino también en la sociedad, hacer preguntas críticas que permitan “sospechar” sobre la parcialidad y no neutralidad de cualquier texto: ¿qué puntos de vista están ausentes? ¿Cuáles de los que están allí permiten entender o lograr lo que quiero? ¿Vale la pena lo que quiero buscar? ¿Cuáles serían las consecuencias si eso ocurriera? (Misson, 2001)

## ¿POR DÓNDE EMPEZAR?

**Otubre 22, 2002**

*Hoy encuentro en donde está la conexión y la justificación para el uso del teatro- artes en el entrenamiento de profesores. Se me hace claro desde la perspectiva de Harste “Literacy as a social practice”. Pregunto en el comité de niños: ¿Sabemos o recordamos hacia dónde queremos llevar a los alumnos? ¿Recordamos las dimensiones de la propuesta (cognitiva, socio-afectiva, lingüística)? El ánimo de la pregunta es reflexionar sobre ¿qué tan claro tenemos la “formación” social, histórica y política que incluye la propuesta metodológica? Hablar de las conexiones que he establecido desde las tríadas, la búsqueda desde mi propio grupo, los hallazgos con la re-lectura de la ponencia de Harste: La lecto escritura como práctica social, postura política, perspectiva histórica, reflexión, distintas perspectivas y oportunidades para brindarle al alumno y ayudarlo a ir más allá en sus preguntas, rebasar sus propios límites, lo mismo con el profesor, ir más allá de sus límites, atreverse a lo desconocido, romper la regla y el protocolo ( La diferencia entre lo que pienso y hago, lo que me ha pasado con la práctica y el enfrentar la gramática) yo misma no me he atrevido a rebasar mis propios límites, me enfrento a mi propio esquema. Parafraseando a Martín Barbero cuando en su texto “No hay posibilidad de ser fiel a la identidad sin transformarla” habla de la necesidad de transformar las relaciones desde el terreno personal al terreno colectivo. O sea, no sólo es necesaria nuestra revisión personal sino también la institucional y viceversa. Aclarar el norte que se quiere para el programa o*



*asumirlo con la dimensión que podría tener requiere de algo que también menciona Barbero y es ponerle una perspectiva histórica a los procesos y a las prácticas. El hablar cháchara contra el hacer, bueno, eso no es siempre, ¡no más palo! .*

Seguramente no soy la primera en pensar sobre la necesidad de fortalecer lo propio, el sí mismo especialmente en tiempos de globalización. Un reclamo por justicia para mi vida motivaba el querer promover la urgencia de ver más allá de lo socialmente acordado, de lo obvio y de lo evidente, donde la lectura y la escritura no se refería solo a textos impresos sino también a otros sistemas de símbolos que con frecuencia olvidamos “leer”, encontrar los textos no revelados, los subtextos de los que hablamos en teatro y que manipulan a los seres humanos. Un re encuentro con mi voz de mujer, actriz, madre, profesora. ¿Era posible o necesario compartir ese sentimiento en clase de inglés?

Cuando al doctor Keneth Goodman -considerado junto con su esposa Yetta los creadores del Lenguaje integral- se le hace alusión al respecto, no duda en decir “Yo no fundé el Lenguaje integral, él me encontró a mí” *“I didn’t found Whole language. Whole language found me”* (Goodman, 1992). Parfraseando entonces al doctor Goodman quisiera decir que a partir de conocer este modelo de enseñanza del lenguaje, empecé a entender el valor de la lecto escritura en mi descubrimiento como maestra, lecto escritura no solo de textos impresos sino de otras representaciones simbólicas. Ha sido muy importante reconocer las habilidades creativas e imaginativas como posibilidad de crear espacios más significativos en el aula y creer en ellas, algo que he resumido como creer para crear, ha sido también un encuentro con mi ser maestra. Surgen entonces nuevas preguntas: ¿Cuál es mi función como maestra formada en teatro en la creación de un ambiente que promueva el desarrollo lingüístico a través de una

práctica crítica? ¿En qué punto se relaciona con la creatividad y con lo social? En lo relacionado con los procesos de subjetivación, ¿de qué manera puedo promover a través de la escritura creativa la apropiación del Yo? ¿De qué manera re-elaboro mi propio pensamiento como docente y me apropio de él a través de los, en ocasiones dolorosos, procesos de escritura?

En lo personal, fue necesario identificar mi responsabilidad social y política como docente, analizar la forma como los imaginarios sobre el ser profesora de inglés se reproduce a través del lenguaje y promueve en algunos casos el desarraigo de la propia cultura motivando la identificación con culturas foráneas. El valor de la escritura y la lectura vistas desde esa perspectiva más amplia, desde otras formas de representación toma otra dimensión. En este aspecto creo haber cruzado el puente entre lo considerado formal o convencional, lo lineal y lo no lineal, lo inesperado que surge en procesos de improvisación y creación y que aquí pueden utilizarse como motivadores o fuente de inspiración para la creación escrita u oral. Entran en escena la creatividad y la imaginación como herramientas particulares de cada ser humano que permiten encontrarse consigo mismo y la necesidad de reconocer mi papel como maestra que puede promover en los estudiantes ese encuentro consigo mismos a través de expresiones artísticas, primero identificadas y reconocidas en mi propia práctica. Esas intersecciones donde mi ser maestra y las ideas parecen conspirar subversivamente en la vida académica aparecen luego como una forma de apoyar la idea de la resistencia a las tradiciones tácitas que se llevan al aula, pero implican también un escrutinio a las construcciones personales

sobre enseñar u aprender que reaparecen permanentemente cuando de pronto nos damos cuenta que hacemos en clase algo que pensábamos ya no haríamos otra vez ¿seguirá siendo así? Visto desde la realidad que no existen los seres perfectos, así será. La diferencia estaría en la posibilidad de reconocerlo como la única realidad y es que el cambio es permanente Esta tarea debe empezarse desde el entrenamiento de futuros docentes.

**Diario de seguimiento**

**Septiembre 10, 2002**

*“Educación multicultural, diferentes perspectivas, otras miradas del mundo desde mi propia mirada, el otro ¿soy yo? Mirarme en el espejo, reconocer el otro en mi historia no para conservarla sino para transformarla.”*

*En el intento por identificar desde mis diversos roles las conexiones que había con el aula y mi vida, o probablemente para entender desde la razón algo que no podía explicar a través del cuerpo (excepto por las crisis existenciales o el dolor de espalda) he establecido diferentes paralelos.*



## ESPALDAS QUE CARGAN

Ha sido una semana difícil! Desde el sábado la desazón se me depositó en la espalda como que en los últimos meses no encuentra otro punto donde mejor alojarse. Trabajos de la universidad sin terminar, posiciones difíciles y forzadas, -no amorosas-, exceso de silla y computador, estiramientos escasos, pero también, muchos miedos; miedo a la incertidumbre, miedo a errar, miedo a lo desconocido e inesperado que significa vivir, a los amores prohibidos, a las balas perdidas, a no cumplir con mi trabajo, miedo al compromiso con la vida, con mi ciudad. He recogido estas cargas en el camino y como pequeños bultos, se han ido apropiando de mi zona lumbar, subiendo a veces en primera hasta la zona cervical, bajando frenadas hasta la zona sacra recorriendo esta tortuosa carretera sin pavimentar que es ahora mi espalda, saltando de avenida en avenida (o será de costilla en costilla?) como recordándome que tengo que hacerme y hacerle mantenimiento. Y sin embargo, por ese disfrute masoquista que a veces produce el dolor, este tráfico pesado no me molesta del todo, por el contrario, me despierta, me siento con ganas de vivir por mucho tiempo, de vibrar ante la oportunidad de amanecer con vida, de oír la mezcla de canto de pájaros y buses en la mañana, de tener a mi hija y cobijarnos cuando hace frío, de tener a mi familia, de tener los amigos y las amigas que tengo, de salir a bailar, de tomarme muchos cafés en la mañana, de desayunar dos veces, de hacer sopas con cilantro y tomillo, de tener miedo, de hacer chistes, de reír y llorar, de tener mi historia, de seguir bailando, de tener cada día un día por construir y volver a bailar... Supongo que siempre habrá nuevos y mejores motivos para que mi espalda vaya cambiando su condición de carretera en mal estado a la de una autopista mejor adecuada. Por ahora le doy las gracias por ayudarme a seguir cargando y me comprometo a desalojarla asumiendo cada vez más el riesgo de vivir.

Zoraida Rodríguez V.  
Oct 25, 2002

## ¿ACTRIZ – PROFESORA?

Una pregunta por la forma incoherente que tenemos los seres humanos para actuar se "disparó" en mi al momento de mi separación. ¿Cómo era posible que se dijeran tantas cosas bien dichas sobre el vivir pero no se viviera consecuente con eso? Probablemente una idea de ser humano perfecto, no sé si católica, pero en todo caso cuadrada y cerrada, me hizo pensar en la rigidez de mis esquemas a la hora de percibir una situación tan cotidiana y universal como una separación como lo peor que había vivido en mi vida. ¿De qué o de quien estaba ya separada? Quise encontrar en la representación alguna respuesta y finalmente encuentro que la búsqueda se dirige siempre a lo mismo, justicia, equidad con los otros implica justicia y equidad para sí mismo. ¿Cuál era la otra versión de las cosas? ¿Era un problema solo del otro? ¿Cuál era mi versión y de qué manera estaba también implicada en ese proceso? ¿Actuar en la vida era lo mismo que actuar en el teatro? Uno de los conceptos claves de esta búsqueda lo encuentro también más tarde en la pedagogía crítica: transformación; definitivamente el cambio solo se puede hacer en uno mismo.

"Cuando hablamos de la postura de una persona, por esta sola palabra no está claro si nos referimos a lo corporal o a lo moral. De todos modos, esta ambivalencia semántica no da lugar a confusión, puesto que la postura exterior es reflejo de la interior. Lo interno siempre se refleja en lo externo. .. En tiempos remotos, el ser humano dio el trascendental paso de erguirse y dirigió su mirada hacia arriba, al cielo: así consiguió la oportunidad de convertirse en Dios y desafió el peligro de creerse Dios." "Es la columna vertebral, lo que nos permite mantener la postura erguida. Da al ser humano verticalidad, movilidad, equilibrio y flexibilidad" "Tenemos que aprender a contemplar las cosas y los hechos de este mundo sin que nuestro ego nos sugiera de inmediato un sentimiento de aprobación y repulsa, tenemos que aprender a contemplar, con el espíritu sereno, los múltiples juegos de Maja (...) toda noción acerca del Bien y el Mal puede traer la confusión a nuestro espíritu" "(...) sólo la conciencia que nos permite observarnos a nosotros mismos en todos nuestros

actos puede impedir que nos extraviemos en la acción. Importa menos qué hace la persona a que cómo lo hace. La valoración “Bueno” y “Malo” contempla siempre qué hace una persona...será mejor, “cómo una persona hace algo”. ¿Actúa conscientemente? ¿Está involucrado su ego? ¿Lo hace sin la implicación de su yo? Las respuestas a estas preguntas indican si una persona se ata o se libera con sus actos” (Dethlefsen, Dahlke, 1993).

Por lo pronto, intenté hallar en la relación actriz-maestra una conexión que me permitiera entender el triángulo ser-pensar-sentir del que tanto oí hablar por mucho tiempo. Ahora es mi interpretación a partir de la propuesta de Konstantin Stanislavski para la formación de actores. (Rodríguez, 2004).

Stanislavski (1985) actor, director y teórico ruso del teatro, hizo cambios para el entrenamiento de actores y actrices a principios del siglo XX. Descubrió que los directores promovían la pasividad en los actores porque usaban formas abiertas de construir personajes en lugar de inducirlos a construirlos ellos mismos. Pensaba que los directores debían proveer una reciprocidad creativa entre su trabajo y el grupo a la vez que una profunda y continua observación de la vida diaria: “Conocer la vida no es solamente observarla, es también sumergirse en ella, mostrar habilidades para transformar lo vivido y lo conocido en imágenes escénicas comprensivas para nuestros espectadores.” (Ibíd.).

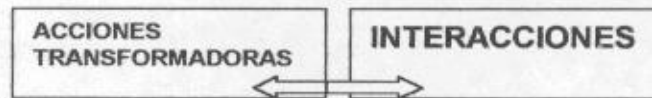
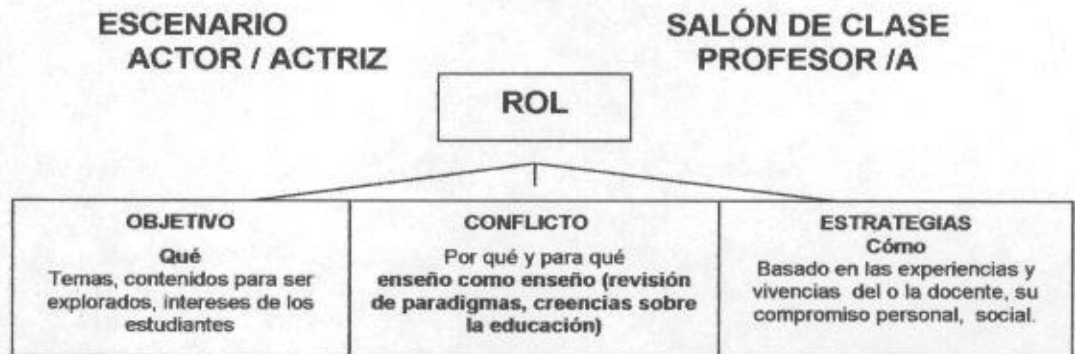
Como profesora tenía un sentimiento ambivalente entre “enseñar” (o como a manera de broma lo decía “impartir el saber”) y buscar sacar del y la estudiante sus propias respuestas. Al tiempo que involucraba a mis alumnos en actividades “lúdico-creativas” para mejorar el ambiente de clase como lo mencionara anteriormente, encontraba una gran dificultad para conectar esas actividades con los parámetros que el texto guía o el currículo me pedían.

Comencé una búsqueda que me llevó a establecer paralelos entre los roles de maestra y actriz. En esta hago una interpretación de la propuesta de Konstantin Stanislavski para la creación de roles en el proceso de improvisación. Básicamente retomo los elementos que tienen que ver con el Qué –objetivo, el Por qué –el conflicto- y el Cómo –las adaptaciones y estrategias.- *Ver Anexo 1:* Para que la creación de un rol sea creíble por los espectadores, el actor y la actriz deben tener en cuenta algunas preguntas que intentan resolver en una improvisación: ¿Cuál es el objetivo? ¿Cuál el conflicto o fuerzas en pugna? ¿Cómo resolverlo? Actriz o actor parten de las circunstancias dadas por el autor del libreto o texto, cómo resolverlo, es el trabajo que deben realizar el actor o la actriz en la improvisación y para ello debe recurrir a sus propias experiencias, formación, emociones (memoria emotiva y corporal), vivencias, y a la técnica y experiencia actorales que posea. Los aspectos creativos, artísticos, estéticos que deben satisfacer el propósito de su arte y que deben ser reales, vitales y humanos deben tener contenido y ser dinámicos.

La actriz o el actor con el acompañamiento del director lideran entonces esfuerzos para generar acciones transformadoras a través de su representación, una acción que espera producir reacciones en la audiencia y en sí mismo mediante la interacción con el público y con sus compañeros. Para lograrlo, como lo hemos visto, la actriz o el actor utilizan cada vez más esos elementos de experiencia de vida con sus hipótesis, necesidades, búsquedas, carencias y capacidades tanto expresivas como intelectuales relacionadas necesariamente con su origen, cultura y todo tipo de “anclajes históricos

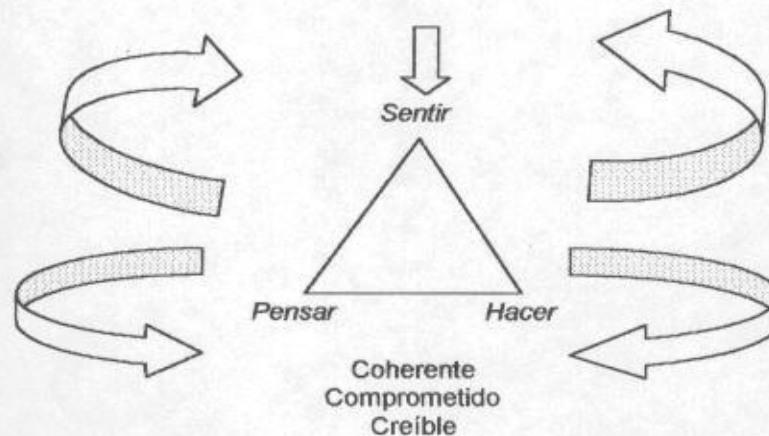
## PRINCIPIOS PARA LA CREACIÓN DE UN ROL

Adaptación libre de algunos principios del sistema de las acciones físicas de K. Stanislavski para comparar funciones del actor y del profesor  
Por: Zoraida Rodríguez



**ACTRIZ    PROFESOR/A**

*Exploran y utilizan sus experiencias, ideas, hipótesis, posibilidades, necesidades y capacidades expresivas e intelectuales*



**Anexo 1**



culturales (etnia, género, raza, historia la clase social) y desde anclajes electivos (como los diferentes procesos de identificación o afiliaciones que los actores sociales actualizan en el curso de sus biografías)". (Reguillo, 1999)

O sea que para la construcción del personaje el actor o la actriz deben poner todo de sí: su cuerpo, su alma, su mente. Stanislavski no pensaba que un actor podía creer honestamente en la verdad y realidad de los hechos que se realizaban en el escenario, pero creía que un actor podía creer en la posibilidad de los acontecimientos. El uso del "mágico si" que él propusiera, es una estrategia que actores y actrices utilizamos para imaginarnos en situaciones hipotéticas donde es necesario resolver situaciones o conflictos que requieren de reacciones inmediatas. El actor o la actriz, debe tratar de responder a la pregunta: Qué haría yo si fuera x ó y personaje. Este mágico "si", transforma los designios del personaje y es un estímulo para las acciones internas y físicas de la actriz o del actor. Es una manera de sacar a flote las realidades de las experiencias vividas, los sentimientos, creencias e inquietudes que, producen discursos y construyen sentido. Gracias a ese "si" el actor o la actriz pueden crear problemas por sí mismos y su esfuerzo en resolverlos lo llevará en forma natural a acciones internas y externas. El "si" es un poderoso estímulo para la imaginación, pensamientos y acción lógica. Una acción lógica correctamente ejecutada, pondrá en funcionamiento el mecanismo interno de las emociones del actor o de la actriz.

Stanislavski también habló de otros aspectos, como las circunstancias dadas, la imaginación y la concentración de la atención, destaco también su percepción

sobre lo que se debe hacer con la imaginación. Dice que ésta debe ser motivada y desarrollada, estar activa y alerta. Un actor o actriz, deben completar mentalmente la biografía de su personaje conociendo como creció, que fue lo que influyó en su comportamiento y lo que espera que sea su futuro. Esto da más consistencia a la vida presente del personaje y le dará al actor la perspectiva y el sentido de cómo desenvolverse en el papel, si no, la vida que representa no será completa. Una rica imaginación ayudará también cuando el actor o actriz interpreta sus líneas y las llenará con el significado que yace detrás, “el subtexto” en teatro donde el significado, el pensamiento y la intención, son todos importantes no sólo las palabras.

Esas adaptaciones, deben ser creadas en el proceso de ejecución de la acción. En el escenario se debe estar muy consciente de la presencia y personalidad del otro como lo hace la gente en la vida real. Demasiada preocupación por el cómo, lleva a adaptaciones superficiales y no debe apartar la mente de la actriz o del actor del qué y del por qué de la acción. Si un actor desea impresionar al público con la verdad de las pasiones, debe seguir la fórmula de Stanislavski “Parta de sí mismo” adaptando el papel a sí mismo y no lo contrario. Un actor o una actriz logran la reencarnación cuando alcanzan el comportamiento sincero de su personaje pero, peligrosamente desde mi óptica, puede ocurrir que no siempre se separen su propia personalidad y la del personaje. De todas formas, la primera fuente de información es el sí mismo. En el caso del o la maestra la relación que establezco con estas preguntas es la siguiente:

QUÉ HAGO YO / CUÁL es objetivo de lo que enseño ¿Cuáles son los contenidos y acciones a explorar con los estudiantes?

Luego, el conflicto, POR QUÉ y PARA QUÉ: ¿Por qué y para qué enseño lo que enseño y en la forma como enseño?

Y finalmente, CÓMO (Acción, objetivo y adaptación), ¿Qué estrategias utilizo en clase? ¿De qué manera están relacionadas con mi entrenamiento, formación y experiencias de vida?

Aunque en principio en este aparte establecí también una relación entre las estrategias y las políticas o la filosofía de la institución para la cual se trabajara, ahora pienso que tienen que ver principalmente con las creencias que el/la maestro tengan sobre la educación y su compromiso como ser transformador de sí mismo y de quienes también quisiera inquietar, su “público” de estudiantes, padres de familia, colegas, entre otros. El proveer múltiples oportunidades de práctica, participación y reflexión en clase y crear un ambiente que promueva transformaciones significativas no sólo en sí mismo sino también en los estudiantes con quienes se negocian significados, es una búsqueda de autonomía, creatividad, pensamiento crítico no solo para la clase sino también para la vida. Tanto actor o actriz como profesor/a acuden a sus propias experiencias y mediante una revisión permanente se espera que haya una coherencia y compromiso entre el sentir, pensar y hacer –lenguaje, pensamiento y acción.

Pudiésemos imaginar entonces, que los actores y actrices somos completamente coherentes en nuestro pensar, sentir y hacer y que nuestros discursos coinciden con nuestros actos de vida: Conocemos y observamos la vida, lo que supuestamente permitiría transformar lo vivido. Sin embargo, como actores o actrices de nuestras propias vidas, la transformación queda muchas veces sólo en el escenario, el discurso supera los hechos y los grandes personajes se diluyen en el cotidiano vivir, en la realidad de seres humanos comunes y corrientes que no sólo perpetuamos prácticas adquiridas con y a través de la cultura sino que tampoco producimos mayores transformaciones en ellas ni en nosotros mismos. ¿Qué tiene que ver esto con la práctica pedagógica?

Al igual que como actriz, como maestra, la dificultad de combinar mis estrategias con los parámetros curriculares para lograr interacciones más transformativas y significativas en mi clase de inglés, me hacían tener la misma sensación de incoherencia entre lo que hacía y lo que pensaba que podría mejorar en mi clase. La transformación en mi opinión, ocurría solo en las actividades que efectivamente, lograban la participación espontánea y un buen trabajo colaborativo, pero que no alcanzaban (por lo menos desde lo que yo pensaba debía ser) ir más allá de los lineamientos del libro, del currículo o de las estructuras formales del idioma.

**August, 1997**

**RECORD: How do we teach?**

*The way we have learned affects the way we teach. Our education was normative and schematic, and language -reading and writing- and mathematics abilities were encouraged above all. This kind of education limited the expression of the body to*

*only those needs (read, write, think), inhibited the rest, promoted individual work, an easy way not to get physical contact with others, and did not facilitate the development of some of the competencies that education claims nowadays. We did not develop cooperative or collaborative work; coordination, rhythm and body expression, were concepts rarely worked in Sports and creativity was left to artists. Even thinking about becoming an artist was one of those crazy ideas for people who did not want to do something "productive".*

*Today's education is trying to give the students more opportunities to recognize their abilities, weaknesses and 'strengths' and by knowing that, improve their learning process. It means to get awareness of their whole being that expresses, feels, communicates and shares with others. In acquiring that sense of unity, the human being should be able to unify the concepts of body and mind and gain self-confidence, self-awareness and responsibility that would enhance effective communication.*

*Since most of us did not go through any kind of experiences dealing with body training, it is not always easy to understand and apply these concepts in class. Body training for teachers should be a permanent process more than only a workshop because it is the a way to explore and re-learn the joy of body movement, expression and sensibility, the voice possibilities and the perception of oneself and the others in a specific space. It is a creative way to get awareness and improve the communicative abilities that each person has. It is necessary to recognize the body as one of the most important communicative instruments in life and to be aware of its sound, proxemic and kinesthetic possibilities allow the person to consciously possess his/her own resources. "... The most important factor in determining whether or not a given class will be a valuable learning experience is still -despite all of technological advances- the teacher. Therefore, helping the teacher develop his/her personal communicative ability and creative potential can do more to improve learning than any number of textbooks and educational aids." (Mark Rittenber/ Penny Kreitzer English Through Drama", 1989).*

Los maestros reproducimos en el aula el mismo esquema que recibimos como estudiantes, es decir, representamos los maestros y maestras que hemos tenido. Ese maestro o maestra transmisor/a de un saber que bien o tememos cuestionar o utilizamos como escudo que nos afirma en el poder del saber parece en ocasiones un ser sin vida propia. Tanto el sistema educativo en el que hemos crecido como también el de formación profesional nos ha brindado pocas posibilidades de explorar creativamente y a su vez, el sistema en el que laboramos más adelante con currículos fijos, estándares, exámenes y mediciones, limita esas posibilidades de asumir riesgos, proponer cambios y permitir nuestra propia crítica y reflexión: El profesor aparece entonces, como

un ser sin vida propia que facilita el conocimiento porque todo lo saber.

¿Podemos enseñar de una forma diferente?

**Septiembre 22, 2002**

*El interés por compartir mi gusto por ciertas expresiones del arte en la clase no es necesariamente el que otros quieren saber; he entendido que debo partir desde la percepción que el otro tiene de arte o de creatividad.”*

*Se hacen más claras entonces por qué utilizar diversas expresiones del arte en clase tales como la poesía, el juego dramático, el dibujo, la música, entre otras, posibilitaban ir más allá de los estándares para responder a preguntas relacionadas consigo mismo: ¿De dónde vengo? ¿Qué espero? ¿Cómo me veo, cómo me ven?, para proponer nuevas versiones ¿Si fuera una flor, cuál sería y por qué? ¿Si Caperucita fuera de mi color preferido, qué cambiaría en la historia? ¿Y cómo sería la historia contada por el lobo? opciones que permitían identificar las capacidades creativas, expresar sentimientos, opiniones y reflexiones diferentes sobre un mundo homogenizado que generalmente nos ha hablado de versiones únicas.*

## **LA ENSEÑANZA ¿EN DONDE QUEDARON LAS ARTES?**

En septiembre de 2000 se me encarga de un proyecto que inicialmente se llamó Proyecto cultural académico en el programa de niños y adolescentes y que luego se llamó ABC, -Académico, biblioteca, cultural- para motivar el uso de las artes en la enseñanza – aprendizaje del inglés.

Al principio parecía claro que era necesario acercar a los profesores hacia las expresiones del arte pues era una posibilidad de exploración de sus propios intereses que luego proyectarían en el salón de clase como herramienta para el desarrollo del lenguaje. Sin ninguna encuesta o evidencia que lo apoye, contaba con que muchos de los profesores no tienen en su experiencia mucho acercamiento al arte (supuesto sin confirmar y basado en frases expresadas en diversos espacios: Ay! yo no entiendo eso, eso con qué se come, etc.) o que si la tienen, no es siempre claro cómo y por qué usarlo en clase con un sentido o

con un objetivo claros conectados a la propuesta metodológica, el Lenguaje integral.

La difusión fue, gradual en el programa de niños y, dos años más tarde con el ABC, bastante tímida en el programa de adultos. En el programa de adultos conté con el apoyo de algunos compañeros en la campaña de “seducción” a los profesores de ese programa. Sin embargo mientras aclaraba las funciones que tendría en ABC y la renuncia de mi mayor apoyo en esa labor, las cosas cambiaron. Como coordinadora del comité tuve miedo de actuar o decidir algo pues, la presión por la expectativa que se tenía de un comité cuyas funciones no eran claras, pero del cual se espera mucho a nivel del impacto que produjera en los profesores, me hacía dudar sobre el objeto del cargo.

A través de la “13th ELT Conference” Conferencia de profesores de inglés, realizada en agosto de 2002 intento entender muchos de los conceptos esbozados de arte-pedagogía y educación multicultural. Recibí el apoyo a través de otras voces más experimentadas sobre el valor de lo que se había hecho hasta entonces, sobre qué era educación multicultural y cómo el arte apoyaba no sólo esta visión sino también la enseñanza a través de lo temático. Era necesario construir nuestro propio concepto de multiculturalidad con todo el personal no solamente desde el comité directivo. Lo anotan Oliveira y otros (2000) en el siguiente texto:

La condición multicultural de las sociedades es potencialmente una riqueza porque aporta visiones e interpretaciones de realidades diferentes e incluso complementarias a la propia La concepción Inter-cultural incorpora a la realidad multicultural una interpretación basada en el dinamismo de ésta, ya que, respetando las identidades, defiende su interrelación. El interculturalismo tiene como objetivos facilitar

modos de comunicación, de intercambio, o de conexión entre múltiples grupos culturales, situando en igualdad maneras distintas formas de pensar y códigos de expresión diferentes “ (Perotti 1993 en: Oliveira).

La pedagogía intercultural no tiene por objeto enseñar las culturas, ya sea la nuestra o la de los demás, sino devolverle a toda la enseñanza su dimensión cultural. Esa dimensión cultural tiene que permitirle (...) la lectura de su cultura y la de los demás desarrollando su espíritu crítico, abriéndole horizontes, capacitándole para la comprensión del otro, analizando su entorno cultural, sabiendo situarse con respecto a sí mismo y a los demás. Esta pedagogía, que no puede reducirse a la adquisición de saberes, tiene que comprometerse, desde la interdisciplinariedad, con los contenidos y metodologías de la enseñanza, pero, especialmente, con los destinatarios.

Podría decir que aunque entonces no era visible para mí todo el esquema de poder institucionalmente establecido, empezó a ser más claro que era yo quien debía hacer o seguir haciendo algo, no para nadie ni por nadie, sólo por mí y de pronto, a partir de eso, lograr mejores cosas por y para otros. Esa incipiente claridad, sumada a la intuición que defendía desde antes sobre la necesidad de mejorar la formación de profesores, me ha llevado a insistir en una propuestas donde a través de la formación de maestros se promueva un mejoramiento por la autoestima y la credibilidad en sus potenciales humanos y creativos.

Convencida de que la labor de maestras y maestros como mediadores en la construcción del pensamiento y del yo, requiere de una mirada crítica de las propias versiones del mundo, he asumido que soy en principio yo quien debe hacer una re-lectura de mis anclajes históricos y electivos. Al preguntarme cuál era mi función como maestra formada en teatro en la creación de un ambiente que promoviera el desarrollo lingüístico a través de una práctica crítica y en qué punto se relacionaría con la creatividad y con lo social o con los procesos de subjetivación, encuentro que la promoción de un enfoque semiótico de la lectura



y la escritura, promueve una mirada crítica de los procesos comunicativos en la enseñanza. Para ello, es necesario partir de un trabajo de auto-reflexión sobre las propias experiencias y creencias que se tienen sobre educación, aprendizaje y enseñanza. Propiciar una identificación, afirmación y /o transformación de mí mediante la escritura creativa sería también una forma de apropiación del Yo, en una propuesta inicial en la formación de maestros.

Aunque podría aclarar, confirmar o apoyar la idea de que un acto pedagógico no se circunscribe solamente al espacio escolar y que por lo tanto un o una docente en su concepto más amplio, no es solo el enseñante de un saber específico, sino también el mediador o facilitador de aprendizajes significativos para la vida, no estaría hablando solo de la escuela –el lugar físico-. Entonces ese espacio, donde se reproducen creencias, ideologías y prejuicios, McLaren (1984) sería también todos los otros ambientes donde se genera – produce aprendizaje. Sin embargo, en este caso, propongo revisar el rol del docente en la institución escolar a manera de lente amplificador, de espejo donde se refleja la compleja y con frecuencia confusa responsabilidad de todos los seres humanos como mediadores de construcción significativa para si y para su entorno más cercano.

Lo que más adelante reconocí como construcción de subjetividad surge de todo este proceso de encuentro conmigo y con la valoración de mi misma, dentro de mí, en un espacio educativo, dentro del gran contexto que es la sociedad. Metafóricamente he comparado este proceso con la ampliación del espectro de luz que hace un reflector de teatro: Luz para el actor, que ilumina el escenario y

con frecuencia llega al espectador. Tal vez sea idealista al pensar que es posible el cambio, pero, ¿por qué no pensarlo? ¿Por qué no dejar la butaca de espectador pasivo y actuar? Por lo menos iniciarlo conmigo misma ha significado mirar las cosas de otra manera, ver la Caperucita roja, azul, verde... Tal vez por eso, aunque paradójicamente incrédula y desconfiada de muchas cosas, confío en que hay una luz desde la educación para ese cambio, que es posible tomar decisiones más informadas y conscientes y que espero que la vida ya no me vuelva a tomar por sorpresa. Entonces, ¡Que comience la función!

Las instituciones se preocupan de forma característica y necesaria de los bienes externos. Están involucradas en la adquisición de dinero y otros bienes materiales, estructuradas en torno al poder y a la categoría social, y distribuyen dinero, poder y categoría social como recompensas. No puede ser de otra manera, no sólo tienen que sostenerse ellos mismos, sino también las prácticas de las que son portadoras, porque ninguna práctica puede sobrevivir mucho tiempo sin el apoyo de las instituciones. De hecho, es tan íntima la relación entre las prácticas y las instituciones que las instituciones y las prácticas forman característicamente un único orden causal en el que los ideales y la creatividad de la práctica son siempre vulnerables a la postura adquisitiva de la institución, en la medida en que la atención cooperativa hacia los bienes comunes de la práctica es siempre vulnerable a la competitividad de las instituciones. (MACINTYRE, 1983:181 en Kemmis, 1999).

## CAPÍTULO 2

“La vida debe ser entendida a partir de la propia experiencia de la vida. Las ciencias humanas no pueden pretender la comprensión de la vida a través de categorías externas a ella, sino a través de categorías intrínsecas, derivadas de ella misma. “Por las venas del ‘sujeto cognoscitivo’ construido por Locke, Hume y Kant, no corre sangre verdadera” señala Dilthey. Lo que interesa a Dilthey, sin embargo, no es el entendimiento de la otra persona, sino del mundo que a través de ello se revela.” (Bolívar, 2000)

### **DEL TODO A LA PARTE, DE LA FOTO AL PUNTO, DEL GLOBO A MÍ, DE LO SOCIAL AL SUJETO: LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA**

En la investigación cualitativa, las preguntas vienen de observaciones y dilemas del mundo real; las respuestas a las preguntas del maestro/a investigador/a, si es que las respondemos, no validarán necesariamente nuestras prácticas de enseñanza pues a lo mejor descubrimos que lo que requerimos es hacer cambios en nuestra filosofía, actitudes y relaciones con nuestros alumnos, pero por otro lado, se pueden abrir caminos a nuevas preguntas y eso es lo que finalmente debemos permitirnos siempre, desaprender para seguir indagando.

Los maestros y maestras alrededor del mundo nos estamos desarrollando profesionalmente como investigadores o investigadoras, como artistas residentes que tenemos en nuestros propios salones de clase laboratorios y estudiantes como colaboradores para cambiar la manera de trabajar con ellos/as, por lo tanto, la observación debe ser permanente y renovada de manera que siempre descubramos nuevas preguntas por resolver para entender el mundo del estudiante desde el punto de vista del estudiante y no desde el punto de vista nuestro. Pienso que aunque en general los procesos de investigación parten de intereses particulares, es necesario revisar permanentemente la realidad del medio donde se realiza porque seguramente

hay que hacer adaptaciones. Como investigadora principiante conocer experiencias de otros maestros y maestras que han realizado investigaciones, por ejemplo, me tranquiliza. Saber que no estoy sola y que muchos han “sufrido” y vivido las contradicciones y cuestionamientos que surgen en estos procesos es también valioso. Creo que la mayoría empezamos seguros de que ya sabíamos lo que íbamos a hacer, que solo se trataba de confirmar nuestra intuición y que todo sería más fácil. En mi caso, lo que ha posibilitado este proceso es reconocer que no estoy sola en esta inquietud de que enseñar una lengua extranjera desde una perspectiva diferente, una de las inquietudes que tenía cuando me presenté a la maestría. De alguna manera me aclara también que la dirección de la investigación no tiene que partir de las artes como en principio insistí, y esto no minimiza su valor. Por el contrario, dimensiona mi búsqueda de las artes como herramienta pedagógica y dimensiona el compromiso que tácitamente he sentido desde siempre con mi labor pedagógica y es el de la responsabilidad que tengo en la construcción, sino de un mundo nuevo, por lo menos uno mejor desde una visión distinta y con posibilidades de transformación. He entendido que esa transformación debe partir de lo individual, cuando cada uno o cada una lo encuentre necesario y entienda su papel en un contexto social más amplio. Acotando a Giroux (1997) diría que si “el mejoramiento social debe ser la consecuencia necesaria de la prosperidad individual” la mía es una de las tantas interpretaciones como personas hay en el mundo y por tal motivo, aquí intento solo mejorar mi visión.

***Noviembre 14, 2002***

*Qué desazón! En una semana se me han ocurrido buenas ideas después de hacer varias reseñas y especialmente la de Learning Together through Inquiry, compartí mis compañeros la posibilidad de trabajar alrededor de un tema general por semestre incluso aprovechando el tema sobre complejidad que tiene el ELT para este año. No se descartó pero tampoco se apoyó plenamente. Sin embargo hoy cuando una de las asesoras de la institución propuso la posibilidad de trabajar los ciclos por ejes temáticos, ¡Oh! Solución! No sé que me molestó más, si no haber sido reconocida mi propuesta primero (es lo más seguro), si confirmar que siempre alguien de afuera es quien da las soluciones, si oír o hablar tanta carreta como si ya todo lo supiera, no sé, o si darme cuenta que siempre hablamos lo mismo y parece que no pasara nada. Tengo una terrible desazón, me pregunto para qué estoy investigando? ¿Estoy investigando lo que quiero? ¿Para quién? Por qué tanto empeño en relacionarlo con la metodología, con la institución, De qué manera me afecta a mí? ¿Dónde estoy parada frente a todo esto? Llena supuestamente de tantas buenas ideas y tantas nuevas propuestas que lo que me dejan hasta ahora son un cansancio absoluto, un malestar de estar haciendo mucho pero con muy pocos resultados, ¿Y dónde –repito- estoy yo aquí? ¿Qué papel desempeño conmigo misma? ¿Qué quiero demostrar y a quién? No sé como un compañero de la maestría hablaba hace 15 días de la investigación como algo alejado de su vida, ¿es eso posible? ¿Cómo poder participar en una investigación sin que de alguna manera te afecte? Me afecta que no salgan las cosas como quiero, entonces, ¿cuál objetividad? ¿Cuál observación descentrada? Y es que ¿eso existe? Si como supongo, debiera ser para aclararme cada vez más sobre mi vida misma y mis cosas, ¿si lo estoy incorporando? Porque la verdad sea dicha, lo que sentí esta mañana fue una necesidad de protagonismo que me dejó “jarta”. No quiero protagonizar nada, ni demostrar nada –de palabra- pero darme cuenta que en los hechos no es lo mismo es posiblemente lo que me causó este sentimiento. Busco reconocimiento y justo en mi lectura de ayer en La enfermedad como camino, encuentro una explicación filosófica que ellos dan de la lumbalgia ¡mi espalda! y los problemas de posturas: Rigidez, dificultad para doblarse: toda noción acerca del Bien y el Mal puede traer la confusión a nuestro espíritu” (Dethlefse, Thorwald, Dahlke, Rüdiger. (1993). La enfermedad como camino) p70-71*

Es innegable que en el camino de la investigación se aprende que es necesario desaprender y eso requiere una gran dosis de humildad, de auto-observación y quietud del alma y del corazón, una tarea difícil pero no imposible. Me parece importante valorar lo significativo y diferente de las experiencias que se tienen como maestro o maestra día a día. Esa es la posibilidad de valorar también las experiencias de mis estudiantes ya que, al igual que las mías, por insignificantes que parezcan son supremamente valiosas y dan cuenta de los procesos y cambios que hay tanto en la elaboración del conocimiento como en la vida misma. Pero es también un descenso gradual de mi pedestal de poder de la que todo lo sabe y esa, ha sido, definitivamente, la tarea más difícil de

cumplir. “¿Y qué grado de poder estamos dispuestos a ceder?” (Smith, acotado por Salmon, 2001). En todo caso, digo, que no sea ni para hacerle daño a nadie ni a costa mía.

¿... cómo transformar la práctica, poniendo las herramientas de cambio educativo en las cabezas de los practicantes mismos? Así que tenemos que pensar cómo podemos influir en los gobiernos para crear circunstancias en las que no tengamos un currículum nacional, sino una tarea nacional de desarrollo educativo que tenga que ver con la educación de los educadores. (Kemmis, 1992)

### **¿DÓNDE ESTÁ EL GLOBO?**

La subjetividad es, más bien, una condición del conocimiento social. La narrativa no sólo expresa dimensiones de la experiencia vivida, sino que, media la propia experiencia y configura la construcción social de la realidad. Un enfoque narrativo prioriza un yo dialógico, su naturaleza relacional comunitaria, donde la subjetividad es una construcción social, intersubjetivamente conformada por el discurso comunicativo (Brunner, 1998)”

El discurso de globalización que se impone en la sociedad actual y cuya dosis de humanismo sugiere que “todos los seres somos iguales” es opuesto a las relaciones inequitativas entre favorecidos y desfavorecidos que se vive en lo cotidiano. La brecha social, política y económica es cada vez más amplia y las imposiciones de ciertas formas de proceder, pensar y hasta sentir se convierten en máscara de las igualdades con motivo de la diversidad. Más y más desigualdades surgen en todos los campos, cotidiano, familiar, laboral y obviamente, educativo. ¿Cómo ubicarnos frente a este panorama? ¿Qué hacer ante una realidad tan avasallante imposible de detener? En un mundo acrítico, consumidor de verdades telecomunicadas e impuestas por culturas dominantes, se hace entonces más necesario buscar a través de cada uno y cada una de nosotros nuestra razón de ser: “sólo a través de la afirmación personal y de la diferenciación puede alcanzarse esa pretendida comunión con el planeta y los

5.999.999.999 individuos restantes. (...) y entonces “el aislamiento es la única libertad posible.” (Dyaz, 2002) ¿Será a través de la afirmación de nosotros como seres humanos que podremos brindar a nuestros estudiantes elementos que les permita mirar al mundo desde su propia ventana, su propia postura con sus propios argumentos, tan válidos respetables como los de sus pares? ¿Es esa mi búsqueda? La investigación biográfico-narrativa a decir de Bolivar, (2002) se ha constituido actualmente en una perspectiva o enfoque específico de investigación educacional y no sólo en una metodología cualitativa más para añadir a las existentes. Esta forma de investigar altera los modos habituales de lo que se entiende por conocimiento en ciencias sociales y de lo que importa conocer; no obstante desde la modernidad se arrastra un déficit metodológico para justificarla (validez, generalización y fiabilidad.)

Los fenómenos de homogeneización – ¿globalización?- han tocado también aspectos como la investigación. La modernidad con sus inicios en la ilustración incluye dentro de su marco de referencia la investigación “científica”, generalmente relacionada con la investigación cuantitativa, como la “verdadera” investigación. Otras formas de conocer y entender el mundo consideradas poco ortodoxas o fiables sufren todavía los señalamientos de los defensores de la investigación cuantitativa. Sin embargo autores como Jerome Bruner o Nelson Goodman, Eisner, hablan de los mundos posibles, del narrarse a si mismo, del arte y la investigación. La búsqueda de las posibles relaciones entre arte y pedagogía, arte y multiculturalidad, arte y enseñanza del inglés han producido nuevos planteamientos donde el tímido planteamiento sobre el ser humano se

ha dimensionado incluso con el hecho de decidir que mi proceso de investigación fuera desde la narrativa autobiográfica.

...entender como la apropiación e interpretación que realizan los actores sociales de las condiciones objetivas del mundo, no representa solamente un tema, sino que constituye más propiamente dicho un enfoque o un lugar metodológico desde el cual interrogar lo social... proceso dinámico en el que los actores sociales realizan acciones, producen discursos y construyen sentido sobre el mundo a partir de complejos procesos de negociación y siempre desde un lugar situado e históricamente construido, es decir, desde profundos anclajes histórico-culturales (como el género, la nacionalidad, la etnia, la clase social) y desde anclajes electivos (como los diferentes procesos de identificación o afiliaciones que los actores actualizan en el curso de sus biografías). (Reguillo 1999)

## **HABLAR DE SÍ, EL REFUGIO EN EL PROPIO YO: LA NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA EN LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA**

**Agosto 13 y 14 / 2002**

*En julio 25 de 2002 inicio mi Maestría en educación con énfasis en pedagogía, sistemas simbólicos y diversidad cultural. Durante muchos años he intentado aclarar la conexión entre caminos como el arte y el currículo, la enseñanza-aprendizaje, y más recientemente, el inquirir, la enseñanza desde lo temático y la educación multicultural. En principio cierto tipo de actividades en clase: juego dramático, actividades teatrales, expresión corporal y música por ejemplo, eran la posibilidad de hacer la clase dinámica, motivar a los estudiantes y bajar la ansiedad que implica el uso del nuevo idioma que se está aprendiendo. Pero a partir de la introducción de la perspectiva socio- psicolingüística como parte de los principios y filosofía del centro donde trabajo para la enseñanza del inglés, los diversos caminos comenzaron a confluir en un lugar común: El ser humano y aquí me refiero no solamente al alumno en quien finalmente se proyecta el aprendizaje sino y muy principalmente, en el maestro, facilitador e intermediario de esa construcción y quien debe vivenciar de primera mano ese descubrimiento de sí, de sus posibilidades creativas, de sus formas expresivas en un re-encuentro con su imaginación y creatividad...*

*Pensé en la maestría como una opción para responder a tantas preguntas y tantos datos recopilados con el transcurso del tiempo. He buscado hacer mis conexiones y he tratado de aclararlas con diversas lecturas, pero apenas empiezan las preguntas ¿Cómo integrar las artes al currículo de la enseñanza de una lengua extranjera para lograr la adquisición de ésta de una manera más auténtica?*

La búsqueda que iniciara hace varios años aparentemente con el fin encontrar formas más adecuadas o pertinentes de enseñar inglés, me ha enfrentado conmigo, con mi ego, con la visión de como yo me imaginaba que era o como pensaba que debía ser y lo que realmente era (Bruner, 2003 p:94-95). Ha estimulado la necesidad de encontrarme conmigo y con mis posibilidades



creadoras, de asirme a mí misma, para visibilizarme, hallarme a mí y en mí, para intentar responder a muchos de los cuestionamientos planteados a lo largo de mi vida. Para Mejía (2002), la auto observación o actuación sobre sí mismo, discurre durante el desarrollo de todo el proceso investigatorio, ya que en este proceso el investigador se auto examina y repasa mentalmente sus acciones típicas, cotidianas, ante las respuestas y observaciones de las confrontaciones que surgen con los textos estudiados, con los sujetos con los que interactúa: "si nos proponemos conocer los motivos de las personas en sus acciones, la investigación cualitativa sería la más adecuada. Nos interesa destacar, de manera particular, la interacción estrecha entre conocimiento y realidad social." (ibid). En este caso, a través de la narrativa autobiográfica, no se han hecho esperar las reflexiones sobre los modelos, imaginarios, teorías y formas de interpretar el mundo que tengo, sobre los propios conocimientos que voy construyendo tanto en el ámbito personal como en el pedagógico y las pocas o ninguna "única manera auténtica" de aprender o enseñar. Debo decir entonces que, más que seguir ahondando en las "formas, metodologías o didácticas adecuadas" para enseñar inglés como se ha hecho por años quiero dar paso al quien, a mi, a las inquietudes que me han acompañado por largo tiempo ¿qué es la unidad o unicidad del ser humano? ¿Cómo lograrla? ¿Cómo llegar a la coherencia del pensar, sentir y actuar? Después de tanta información sería absurdo seguir pensando en la unidad como bloques únicos y sólidos, como una identidad y no múltiples. Se trata ahora de un actuar consecuente donde los errores e intentos son tan válidos como los aciertos, donde las preguntas

pululan y las respuestas pueden ser tan divergentes como las perspectivas desde donde se miren, voces antagónicas donde se pierde la realidad de “la persona” pero donde trato de ser fiel a mis mi-mismas. Demetrio (1999) señala que al poner mi pasado como mi porvenir, me sustraigo a la amenaza de la dispersión y establezco unidad y la consistencia de mi yo: “La unidad y la identidad de mi yo mismo, lo que yo verdaderamente soy en mí mismo y por mí mismo, se determina en ese acto, por virtud de mi decisión” (acotando a Abbagnano). Es cierto que escruto en mi pasado para saber quién soy, de donde vengo, quién me ha ayudado a ser lo que he llegado a ser; pero también es verdad que durante esta obra de excavación, ya me estoy abriendo al mundo y a otras posibilidades. La búsqueda de la unidad, el descubrimiento de la multiplicidad, constituyen el ritmo musical, la banda sonora, del trabajo autobiográfico. (p. 20-21).

Hay otras razones en esta búsqueda de mí. El hecho de querer justificar el narrarme a mi misma, de ser sujeto y objeto de investigación, puede ser también una forma de cuestionar procedimientos jerárquicos y académicamente formalizados para la investigación y permite mostrar la narrativa como una forma de construir realidad ya que es una manera de expresar dimensiones de experiencias personales que hacen parte de la construcción social de la realidad. Está también allí el reconocimiento de la subjetividad como construcción social y las relaciones ínter subjetivas como forma de construcción de conocimiento que replantean el papel del sujeto investigador cuya subjetividad está también en un proceso de comprensión de la realidad.

“La investigación biográfica y especialmente la narrativa, surge desde la reivindicación del sujeto personal en las ciencias sociales y ante la crisis postmoderna de las grandes narrativas. Desde la fenomenología, Husserl (1991:156), en los años treinta realizó un análisis de cómo la ciencia moderna, excluyó el mundo de la vida, por lo que hace una abstracción de los sujetos en cuanto personas con una historia personal. (Bolívar, 2000).

El espinoso camino del mirarse tiene sus bemoles. Llegar a este tipo de reflexiones escudriñando la propia vida, relacionando en ocasiones situaciones aparentemente inconexas y buscando en ellas dilucidar conceptos relacionados con cultura, identidad, diversidad, género, interculturalidad y multiculturalidad, ha implicado verme como “un punto en la foto”. Si. Una pequeña parte de un todo muy grande, un ser ínfimo que ayuda a mover la rueda de la vida y contrario a lo que parece no por ello menos valioso, inútil o insignificante, es de pronto, más bien, darme el sitio que tengo, no el que creo merecer y dar a los otros su sitio, el que tienen, el que han construido, en su dimensión real, no en la que yo me imagine, un ser con múltiples relaciones consigo y con otros.

Hay pues la obligación moral de cavar profundamente dentro de uno mismo para descubrir quién se es realmente. Según Charles Taylor, esta noción del yo “surge a la vez que un ideal, el de ser honesto conmigo mismo y con mi propia manera de ser... (Kupper: p.270)

Estos conceptos que a decir de Nash (2001) parecen inherentes al ser contemporáneo o que en palabras de Gergen (2002) significan un yo relacional postmoderno cuya historia personal es una propiedad cultural no solo porque atañe a las formas del argumento sino también porque el contenido mismo de tales relatos depende de las relaciones sociales (p. 210), me permiten intentar establecer los puntos de encuentro entre las reflexiones como profesora y el valor de una práctica cada vez más conciente donde se entablan una serie de

relaciones en permanente cambio que ayudan a construir mi identidad, mis identidades y las de otros. Imposible olvidar que este proceso ha sido alimentado a partir de mi acercamiento a la filosofía del Lenguaje integral.

**Abril 12 de 2004**

*Curso teóricamente mi último semestre de Maestría. Es lunes de pascua y vuelvo a escribir en mi diario retomado solo en pequeñas dosis en el último año. Hace 10 días renuncié al sitio donde trabajé durante 12 años y aunque no puedo negar que hay un halo de nostalgia siento también una especie de energía liberadora. Me siento un poco como espectadora de mi propia vida, desatada de los propios lazos que yo misma creara. Habría sido tan fácil decir hace casi dos años que no quería encargarme de ningún ABC pero en ese momento significaba un reto saber que tanto era capaz de hacer. Hoy tengo una sensación de volatilidad, claro, sin pensar en lo que económicamente implicará esta decisión pero igual no temo asumirla.*

*Ha sido una Semana Santa de mucha lectura. Pedacitos de Vygotsky (1999), Ricoeur ( ), Bruner (1996), Farías (1999), Pennycook (1999), Mejía N.(2002), narrativa, pedagogía crítica, subalternidad, postcolonialismo, globalización, estudios culturales, identidad, alteridad, en fin, ¿en qué otros discursos nos metemos por salirnos del discurso! Creo que por lo menos voy aclarando que no quiero seguir en el juego del cual hice parte por tantos años: Misionera cultural (Kelly, 1999) enseñando el idioma del mundo, Language development, language as development or language for development? Pennycook (1999).*

*Cuando sugiero buscar acercarse a otra forma de mirar el mundo a través de ese aprendizaje del inglés, a esa búsqueda de sí, de lo propio, de alguna manera trato de resolverme una pregunta a mí misma, una búsqueda de mi misma: En qué creo, desde dónde miro, cómo voy afirmando MIS posturas, todo ello unido a una sensación más grande de empoderar a otros (¿sigo siendo misionera?). Ayer Mar me preguntó cuál era mi razón para vivir y hablé de seguir conociéndome, de intentar ser cada vez más justa conmigo y con otros y otras cercanos /as, le digo que creo que he aprendido cosas tardíamente y que me parece que a través de lo que pueda hacer en clase puedo intentar generar una mirada más atenta a la forma como se nos muestra la vida para no tardar tanto como siento que he tardado yo en verla desde otra perspectiva. No sé si tanta "pensadora", tanta palabra y tanta reflexión o búsqueda de explicaciones ha influido en María pues su pregunta de ayer me preocupó, sentí su angustia por no saber que sigue, por no tener claro para qué vive y aunque creo que es normal que suceda a su edad (y a muchas otras) sentí que aquí no vale ninguna maestría, ningún conocimiento académico, científico o como se nombre, que de pronto tengo que entrenar más el sentido común y no asustarme frente a las preguntas existenciales de mi hija por temor, quedarme más en silencio...No sé, todavía tengo mucho por escribir y conectar para mi investigación. ¿Academicismo? ¿Tecnicismo? Matsumoto (2000) explica que aunque los prejuicios y la discriminación son procesos que ocurren a nivel individual, cuando ocurren a nivel de grupo o a nivel organizacional, se conocen como -ismos (racismo, clasismo, sexismo) o discriminación institucional y Farías (1999) acota a Phillipson quien desde la teoría de la dependencia y del imperialismo se refiere al "lingüicismo", el cual, en analogía con el racismo y el sexismo, implica la primacía y dominio que una lengua puede ejercer en desmedro de otras. Siempre algo que domina y quiere prevalecer en detrimento de lo otro! ¡Que no sea mi forma de pensar sobre la de nadie! que pueda mediar a través de*

*las preguntas, generar inquietudes, que no me avasalle el academicismo! ¡Qué difícil tarea! ¿Y las preguntas de mi hija?*

Aunque había escrito en septiembre 24 de 2002

*“No quiero trabajar más para la institución! Quiero trabajar para mí, el problema es que no estoy becada y todavía necesito de la institución pero ya entendí la sugerencia de “no más comités”.... Quiero... poner en palabras y cuadros que la gente vea, o mejor en cuerpo y alma que la gente sienta, por qué veo clara la propuesta metodológica y por qué desde ahí veo la necesidad de trabajar desde la exploración del cuerpo.” Ahora pienso que el querer mostrar a otros lo que entiendo lo único que logra es que uno se amarre, no libera. ¡¡El único que se puede amarrar o liberar es uno mismo!!! Valiente descubrimiento”.*

Y de todas maneras, seguí!... Es evidente que la sola reflexión no es suficiente... pero también es posible que en las distintas maneras de hacer mundo, algunos oigamos más tarde que otros...

En la medida en que seamos proclives a la idea de que existe una pluralidad de versiones correctas, que son irreductibles a una sola y que entran en mutuo contraste, no deberemos buscar su unidad tanto en un algo, ambivalente o neutral que subyace a tales versiones cuanto en una organización global que las pueda abarcar a todas ellas. (Goodman, 1990 p. 22-23)

## **YO, TÚ, EL, ELLA, NOSOTROS, NOSOTRAS: DIVERSIDAD**

He tenido que conectar muchos de estos temas, nuevos para mí, con mis experiencias de vida de manera escrita, recurso que he utilizado en múltiples ocasiones en mi vida y que igualmente utilizo en este trabajo de investigación como testimonio de esas reflexiones. Me queda la duda si esto puede aparecer como un collage de fragmentos de textos, uno de los retos que debe superar la investigación narrativa a decir de Bolívar (2000) y que espero lograr dándole sentido a los datos y considerando la propuesta del autor cuando anota que la investigación educativa, debe tener conjuntamente un formato de argumentación narrativa y apoyarse –con algún grado de sistematicidad- en

datos y que la forma de presentación no determina la investigación, sino la forma en que se argumenta y justifica.

En un encuentro que considero afortunado por la posibilidad de auto-reflexión que me ha permitido especialmente en lo concerniente con planteamientos de transformación, planteo unas relaciones entre la investigación cualitativa y la pedagogía crítica para lo cual ha sido necesario entonces tratar de identificar y analizar algunos de los conceptos que se visualizan aquí en lo que sería el análisis de los datos narrativos de esta investigación a riesgo de sugerir algunas categorías. Digo a riesgo de sugerir, porque tal y como lo propone Bruner, el análisis de los datos narrativos en el sentido estricto, produce la narración de una trama o argumento mediante un relato donde no se buscan elementos comunes sino elementos singulares que configuran la historia. Probablemente también al intentar justificar el por qué la investigación narrativa autobiográfica es así mismo válida, entro en el juego de fortalecer la resistencia a formas patriarcalmente aceptadas en el ámbito investigativo y académico, a esas herencias vividas de forma “natural”. De todas maneras, confluyen aquí las comprensiones y elaboraciones que he hecho a partir de conocer temas como la investigación cualitativa y pedagogía crítica de donde retomo varios aspectos.

**Mayo 25 de 2003, 6 a.m.**

### **¿POR QUÉ DESDE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA?**

*¿Cuál es la relación entre la educación y la situación social en Colombia? ¿Entre las clases sociales y el conocimiento enseñado en la escuela?*

*Brindar a los estudiantes elementos que les permita cuestionarse ellos mismos, cuestionar lo que viven, lo que los rodea y a quienes los educan, develar los sistemas de poder que ejercemos y se ejerce sobre nosotros son algunas de las ideas que en el transcurso de estos dos semestres he ido identificando como ejes que soportan mi investigación, ¿por qué me entusiasma el trabajo desde la pedagogía crítica? ¿Cómo intento a través del reconocimiento de mi propia historia*

*entender la puesta en práctica en el aula mi comprensión sobre la pedagogía crítica?*

*Uno de los frentes de la pedagogía crítica se refiere a empoderar a las clases menos favorecidas con las herramientas que les permita resistir la opresión. En Vida en las escuelas, Peter MacLaren busca revelar la relación que existe entre la educación y las relaciones sociales más amplias que la informan además de las necesidades socialmente construidas con las competencias que los estudiantes llevan a la escuela. MacLaren retoma la propuesta de la pedagogía crítica de empoderar a los estudiantes y transformar el orden social más amplio en los intereses de justicia e igualdad. Hace una descripción sobre la situación de desventaja económica que sufren los estudiantes de una escuela de la periferia de Toronto y que les genera una serie de comportamientos violentos los cuales, son a su vez alimentados por la forma como los profesores asumen la educación.*

*Sin embargo, yo quisiera acercarme a la propuesta de la pedagogía crítica de empoderar a los estudiantes para transformar las condiciones existentes en la comunidad desde un aspecto no solamente económico pues aunque en la comunidad donde trabajo este es también un aspecto importante no es tan decisivo. Aunque en este caso McLaren (1984) se refiere a lo desfavorecidos y oprimidos. En principio lo entendí como desfavorecidos económicamente, me pregunto si no se puede hablar también de los pobres de espíritu, de los pobres de criterio, de esas otras minorías también llamadas culturas paralelas, estudiantes con muchas otras ventajas aparentes con respecto a otras poblaciones pero con poco poder decisorio. Solo hasta ahora entiendo que también se es oprimido por la cultura, por el sistema, por la propia historia, por si mismo, las costumbres y los comportamientos que se hacen “normales e incuestionables”, patrones que se repiten y que aunque permanentemente se critiquen se notan sólo cuando ocurren en los otros. Qué paradójico, mientras voy escribiendo voy entendiendo.*

*Doy una mirada a mi experiencia como mujer y a un proceso de separación que me dejó terriblemente devastada y sumergida en un estado de pesimismo y reproche hacia mí misma que por mucho tiempo me costó digerir. Más que el hecho que propició esa separación estaba el rechazo hacia mi actitud sumisa de mujer “acompañada” en un hogar ideal donde desde el principio escuché de mi pareja el manido discurso de que “para que una pareja funcione hay que conceder” es algo que me retumba en el cerebro y me retuerce el estómago especialmente cuando recuerdo que conceder correspondía sólo a una parte de la pareja –guess who- y que a pesar de reclamar, nunca fui lo suficientemente fuerte para exigir razones o explicaciones del otro lado porque simplemente había que preservar la “solidez” del hogar. Sentir que por muchos años quien había concedido sus espacios, sus razones, sus proyectos, era yo misma, me derrumbó. He revolcado mi pasado desde antes de mi nacimiento y en todo este proceso he encontrado una serie de relaciones de miedo y de respeto por el otro y por los demás que entre otros me separaron de mi respeto por mi misma y por mis decisiones. Rechacé oportunidades de estudio porque “el otro” no quería viajar a ese lugar. ¿Por qué no escuchar los mensajes de “váyase usted” e insistir en quedarme? ¿Por qué permitir la manipulación? Es claro ahora que fue una decisión que yo tomé y que es solo desde el presente que puedo girar el trompo. ¿En qué parte de la educación me perdí la solución a este problema?*

*Recorrer mi vida de estudiante con un buen desempeño escolar, una historia de “buena estudiante” con excelentes notas y menciones, me ha hecho pensar en como esa buena estudiante podía responder y solucionar sus problemas escolares pero deshacerse literalmente ante una situación cotidiana. ¿De quién me separé? Tristemente ya estaba separada, separada de mí. Separada de mis razones, de*

*mis deseos, de mis sueños, de mis ilusiones puestas estúpidamente en manos de otro igualmente separado de sí. Y ya no era justo, ya no es justo...*

*Parece un caso particular que se pierde en lo anecdótico, pero ¡cómo hace parte de la reproducción del sistema que vivimos!: Un gobierno que desestima las situaciones sociales de inequidad y exclusión y una población que asume como verdad y única opción de vida el conformismo y la resignación. En los Relatores de la verdad, película holandesa presentada en Eurocine 2003, el protagonista, un periodista algeriano que espera la aprobación de asilo político en Ámsterdam, se queja de cómo su pueblo se debate entre los extremos religiosos del "Inshalá", Dios lo quiere, y algo así como "Bekhtú", es el destino, lo que deja al creyente en una posición "cómoda" que no lo compromete ni lo involucra en decisión alguna. Se pregunta entonces el periodista, y donde está la voluntad del ser humano?*

*Es entonces cuando busco asegurarme a través de mi propia reflexión y acercarme más al concepto de justicia y ética que espero para mi vida, para la vida de mis seres más cercanos y me reconozco como individuo que hace parte de un tejido social que a su vez me va creando. Hay que brindar entonces posibilidades de acercamiento hacia sí mismo. ¿Será que en esa búsqueda se puede hablar del concepto de épiméleia/cura sui, Foucault, que significa el cuidado de uno mismo? ¿"reconvertir la mirada y desplazarla "desde el exterior, desde el mundo, y desde los otros, hacía sí mismo?. La preocupación por uno mismo implica una cierta forma de vigilancia sobre lo que uno piensa y sobre lo que acontece en el pensamiento". . (Revisión del sujeto desde el discurso que lo construye o que permite que lo construya "Luchas no a favor o en contra del "individuo", pero sí en contra del "gobierno de la individualización" P.4).*

*¿Como evidenciarlo en el aula? Si brindamos los elementos que posibiliten la curiosidad de nuestros alumnos no serán los entes pasivos que fuimos nosotros, recipientes de información con unas notas altas y un bajo nivel para resolver problemas cotidianos (recuerdo el término educir).*

*Reconozco el compromiso que desde mi práctica docente tengo con mis alumnos. Pienso en la necesidad de brindar y brindarme a mí misma en mis clases, en mis relaciones cercanas, elementos que permitan ver más allá de lo evidente, sumergirse en la búsqueda de razones que cuestionen la injusticia, las desigualdades y que principalmente, nos brindemos elementos limpios y sinceros para ser felices, sin tapujos, mentiras ni máscaras, para desarrollar habilidades que nos afiancen el amor hacia nosotros mismos con dignidad y respeto. Creo entonces poder conectar esta reflexión con el propósito de la educación intercultural que esboza Oliveira, Ma. Esther y otros (2000) "La condición multicultural de las sociedades es potencialmente una riqueza porque aporta visiones e interpretaciones de realidades diferentes e incluso complementarias a la propia. La concepción Inter-cultural incorpora a la realidad multicultural una interpretación basada en el dinamismo de ésta, ya que, respetando las identidades, defiende su interrelación." Expresado por García y otros.(1999) el objetivo de una nueva propuesta de educación multicultural "(...)es transmitir, promover, facilitar la comprensión crítica de la cultura, de las culturas, la promoción del pensamiento crítico o una comprensión crítica de la realidad" (p.47). Por lo menos debo intentar que las reflexiones de clase permitan que se piense en las historias de injusticia vividas para que no se repitan, algo como lo que dice Umberto Eco, "si uno ha sufrido como miembro de un grupo oprimido, debe buscar que en un futuro otros no padezcan esos mismos sufrimientos." (Eco: 2002. p 6-7)*



## **LA PEDAGOGÍA CRÍTICA: MÁS DE MI INTERPRETACIÓN**

En la exploración de algunos conceptos de la pedagogía crítica, inicio el recorrido con el **concepto de poder**, el poder que se ejerce no sólo en la dirección que consideraríamos obvia, de dominante a dominado, de poderosos a débiles, sino también el que se ejerce desde la otra orilla, desde posiciones y acciones que son consideradas formas de resistencia, el que ejercen (o ejercemos cuando allí estamos) los segundos, débiles, dominados, quizás como una manera de hacer parte del juego según las circunstancias particulares del momento. El poder representado a través del lenguaje y del conocimiento y que visto desde esta perspectiva, tiene un sentido emancipador en tanto es susceptible de ser conquistado, desarrollado y cultivado. Para MacLaren (p. 180), la pedagogía crítica está fundamentalmente preocupada en comprender las relaciones entre poder y conocimiento, algo que a nivel de la escuela se convierte en un motivo para dominar: el maestro que no yerra, que todo lo sabe, en oposición al estudiante que debe aprender lo que él le enseña, lo que él cree que el estudiante debe aprender. “Es aquí donde asumimos la posibilidad de hablar de empoderamiento, entendido este como el ejercicio del poder y de la comprensión de las dinámicas de opresión tanto externas como internas que experimenta el individuo o grupo y que les impide la participación en la toma de decisiones que afectan su desarrollo”. Tomado del texto de IDEP

**Octubre 13, 2003**

*En cuanto se refiere a nosotros los profesores, estuve pensando en el lenguaje que utilizamos y la forma como a pesar de que en el discurso cotidiano se utilicen expresiones claras y filantrópicas, al dirigirnos a alguien el discurso no es el mismo, es decir, nuestra práctica no da cuenta de nuestro discurso (vuelve y juega). Si existen relaciones interculturales entre nosotros? ¿Qué tanto oímos las otras interpretaciones que se hacen por ejemplo de la propuesta metodológica? ¿Si Es*

*cierto que es una construcción conjunta? Aquí me refiero al discurso que en ocasiones se usa en los inservice o con los DA'es : "lo que queremos es que tu...", "Yo quisiera que tu...", "Nosotros esperamos que ustedes..." y así nos ha pasado a todos!. Esto da cuenta del poder que se expresa a través la palabra y habla de cómo algunos esperan que los otros vean lo que los primeros creen haber entendido. ¿Y entonces la construcción conjunta? ¿Un grupo tiene el poder porque tiene el conocimiento?*

*Me atreveré entonces a insistir que la búsqueda debe hacerse desde la construcción conjunta lo que permitiría la interacción entre las realidades que cada uno tiene de su práctica pedagógica y desde esa realidad, (¡espero!). ¿Será posible su vinculación y compromiso con el cambio que sugiere una construcción conjunta del currículo entre nosotros y con los estudiantes quienes, a su vez, traen sus realidades? Suena muy bonito pero necesito seguirlo escribiendo y hablarlo para bajarlo a la realidad...*

En segundo lugar hablaría del concepto y **el valor del otro**, pero, ¿qué o quien es el otro? ¿Es necesario establecer la relación con la diversidad o con multiculturalismo? Para el sentido común, parece evidente que al hablar del otro se hable de aquel o aquella que no es como yo, a realidades muchas veces relacionadas sólo con lo biológico y que se imponen por sí solas. Sin embargo y parafraseando a Elisabeth Cunin (2002 Ver Coloquio estudios afro colombianos) estas son categorías cognitivas a partir de nuestra percepción de las diferencias generalmente visibles en el aspecto físico y que son heredadas históricamente. La relación entre lo biológico y lo social puede volverse un pensamiento circular que naturaliza lo social e interpreta socialmente lo natural y las formas de concepción del otro parecen resumirse en el diferencialismo que afirma que hay barreras insuperables entre seres humanos o grupos sociales, y el universalismo que afirma la unidad del género humano más allá de la diversidad.

El hecho de que jurídicamente exista en Colombia el reconocimiento a la multiculturalidad o que se transforme el uso de los términos empleados para designar la alteridad como por ejemplo: cultura por biológico, etnicidad por raza,

no es suficiente para hacernos olvidar comportamientos excluyentes. El nuevo lenguaje o los eufemismos no eliminan de un día para otro las referencias ordinarias que hacemos del otro: El negro, el gay, el nerd, la zorra, el niño diferente, el cristiano, el sordo, la analfabeta tecnológica, el que no habla inglés, el del acento paisa, etc. Hay esencialismo, nombramos según los mecanismos que hemos heredado históricamente y a través de los cuales son construidas, conocidas y adoptadas las convenciones sociales que atribuyen, además, estatus sociales al otro y a sí mismo. Para Kupper, (2001) uno de los aspectos problemáticos del multiculturalismo es el culto a la diferencia: “El problema no es que las diferencias existan, sino que se las trate con desdén, como desviaciones de la norma” Kupper, (2001, p 289) pues enfatizar en ello es arriesgarse a convertirlas en desigualdades tal y como lo anotan también García (1999, p. 62-63) : “La hipótesis de que existen culturas deficitarias frente a culturas no deficitarias no supone reconocer la diferencia de las culturas sino la desigualdad”. Trascender ese reconocimiento de la(s) otra(s) cultura(s) implica entonces conocer los procesos de cambio que ha sufrido.

Desde que emergió en los 60's, el concepto de multiculturalismo ha cambiado en su interpretación y en su aplicación y quienes lo critican tienden a asociar el movimiento indiscriminadamente con el Marxismo, el pacifismo, el feminismo radical, el relativismo cultural extremo y el postmodernismo, entre otros, o a percibirlo en un currículo de la historia del mundo, como un proyecto para representar todas las culturas del mundo como iguales. Estos críticos creen que es mejor un currículo que represente la civilización occidental como una entidad

cultural con mejores instituciones y como personas mejores que los de otras culturas a quienes la naturaleza les ha impuesto valores diferentes como el autoritarismo, la teocracia, la corrupción o la represión a las mujeres, según ellos, consecuencia de una esencia culturalmente genética.

Ross Dunn (2002) dice que erradamente se ha insistido en el estudio de “otras culturas” haciendo comparaciones entre ellas, enfatizando que son mecanismos homogéneos internamente estables con lógica e integridad propias o diciendo que no hay ninguna mejor o peor que otra, cuando se pudiera profundizar mejor en el estudio de los procesos sociales y los cambios históricos de esas culturas. La idea de comparar unas culturas con otras, señala Dunn, tiene tanto sentido como proponer que el estado de Nebraska es mejor que el de Wisconsin, o que la Gran Mezquita en la Meca es peor que la Abadía de Westminster en Londres. Este esencialismo, termina romantizando los grandes imperios como si las élites reinantes en esos estados vivieran en una armonía paradisíaca. El defecto de este tipo de propuestas es que tiende a acomodar la indagación de la clase a unos espacios sociales y culturales predeterminados y convencionalmente concebidos. Insiste entonces que en lugar de yuxtaponer y comparar varias culturas, quienes desarrollen currículos deben intentar enmarcar preguntas analíticas que ayuden a los estudiante a entender como el mundo ha llegado a ser lo que es y no disuadir a los estudiantes de confrontar las complejidades maravillosas de la historia humana. Hablar entonces de la civilización occidental como una entidad ontológica con “valores esenciales inherentes” para luego compararla con culturas extranjeras a quienes la

naturaleza les ha impuesto valores diferentes, justifica las políticas o prácticas de los grupos poderosos como una consecuencia de la esencia genética cultural de los “otros”.

Necesario relacionar estos conceptos con el aula de clase y con las decisiones que en ocasiones se toman con algunos estudiantes por sus dificultades para interactuar con el grupo o para acceder a ciertos temas sin conocer más a fondo otros motivos para tal comportamiento. Generar en el aula espacios de confianza que permitan identificar otras razones para tales comportamientos, puede ser mucho más productivo que intentar cubrir un programa a toda costa o evaluar de acuerdo con lo que el estudiante produce o no según la exigencia del currículo o la necesidad del docente. Es también la necesidad de replantear el uso de los estándares y su ánimo de igualar. Creo que desde este contexto cercano estaríamos considerando una perspectiva intercultural en el aula, donde múltiples voces son escuchadas. No quisiera olvidar citando de nuevo a García, que es necesario promover la toma de conciencia con respecto a las distinciones que estructuran la percepción de los seres humanos y su presencia en el mundo. En el caso del aula, sería facilitar al estudiante el reconocimiento de sus dificultades para que pueda manejarlas a favor de su aprendizaje. ¿De qué manera como docentes brindamos elementos que permitan a los estudiantes establecer conexiones entre sus relaciones cotidianas en casa, en la escuela y las que reconozcan o aprendan de otras culturas, de las de sus compañeros, de las suyas?

**Septiembre 10, 2002: Diario de seguimiento**

*Educación multicultural, diferentes perspectivas, otras miradas del mundo desde mi propia mirada, el otro ¿soy yo? Mirarme en el espejo, reconocer el otro en mi historia no para conservarla sino para transformarla...“Detrás de cada modelo de educación multicultural se encuentra una concepción de la cultura”. (García y otros, 1999 P:48,)*

## **EL “OTRO” EN LA CLASE DE INGLÉS**

Desde algunas ciencias como la antropología cultural se ha enseñado a reconocer y respetar distintos comportamientos culturales, religiones y costumbres étnicas, sin embargo el mundo occidental continúa alentando una visión del Otro como el malvado. El saber no trae automáticamente paz y piedad pero, a decir de Umberto Eco (2002), en un gran porcentaje, el progreso del saber todavía puede producir o debe producir resultados, por eso, los centros de enseñanza son todavía lugares de confrontación y discusión recíprocas, en los que podemos encontrar ideas mejores para un mundo mejor, como el refuerzo y la defensa de los valores universales fundamentales.

Entender no solo el concepto sino también el valor del “otro” en la clase de inglés, tiene además otros ingredientes en un rango más amplio de detalles no necesariamente de tipo “académico”. Hablaría del valor que está no en lo que el profesor quiere enseñar o logra que aprenda el estudiante, no en la nota que obtenga o en la cantidad de conceptos que logre incorporar en el tiempo previsto para ello sino también en el reconocimiento de su realidad, con su acento, con sus dificultades, con sus aciertos; no en el “does” que todavía no utiliza aunque se haya explicado muchas veces, o en el presente perfecto donde todavía no incorpora el participio pasado, pero en los “pequeños” detalles que dan cuenta de lo que SI ha entendido; no en el uso permanente del inglés

en clase desde los primeros niveles sin tener en cuenta el conocimiento real de los estudiantes sino en el reconocimiento de su lengua materna como la herramienta primordial para la representación de sí, que le permite hacer reflexiones y auto reconocerse como miembro de una cultura históricamente desarraigada, otra “minoría” en desventaja y que puede válidamente usar en clase cuando lo requiera. Está también en entender que utilizar solo la lengua extranjera en clase sin consideración a la comprensión real que tenga el estudiante con la excusa de que esté “sumergido” desde el principio en la lengua extranjera, desconoce desde una perspectiva asimilacionista los saberes previos del estudiante, tal y como lo hicieron las propuestas de educación multicultural en el Estados Unidos de los 60’s, excluye a quienes no están “al nivel” de los demás y plantea que es necesario hacer otro tipo de diagnóstico a los estudiantes al ingresar a una institución a aprender inglés. Entender que en expresiones que con frecuencia se escuchan a los maestros como “yo no me puedo bajar a su nivel, tiene que alcanzar a sus compañeros” hay exclusión, marginación del “otro” desde el lenguaje mismo. En fin, valorar ese otro desde sí, ha sido también la forma de identificar como en muchas ocasiones desde mi ejercicio desconocí esas realidades.

Quise homogeneizar, a las niñas “problema”, a los que tenían acento marcadamente paisa, me sentí y actué como “superior” por saber y enseñar inglés, por hacer parte de una determinada institución, por tener ciertas relaciones de privilegio más que por ser profesora por ser artista, por hablar inglés así el grupo hacia el que me dirigiera no entendiera todavía bien el

idioma. Estos parecen también puntos en la foto pero se que no son “solo” eso, son parte de toda una práctica de muchos y muchas que aún hoy, continúan ejerciéndolo de la misma manera. ¡Y no me ubica en ningún sitio de privilegio! por el contrario, he estado también en el otro lado y me he sentido inferior, por no saber lo suficiente o por no hablar inglés “tan bien” como lo “debía” hablar; por mi acento, por no tener el porcentaje del Michigan que se suponía debía tener para trabajar con adultos, por no contar con los mismos privilegios que laboralmente favorecían más a los extranjeros que a los colombianos que trabajábamos en una institución bi-nacional, por creer que lo que decían otros tenía más valor que lo que yo pudiera sugerir, por permitir que se nos señalara como problema o se insinuara la responsabilidad en las dificultades económicas de la institución al grupo de profesores cuando sabíamos que había otras razones que no tenía que ver con nosotros...Serían muchos los ejemplos...

**Septiembre 22, 2002**

*El interés por compartir mi gusto por ciertas expresiones del arte en la clase no es necesariamente el que otros quieren saber; he entendido que debo partir desde la percepción que el otro tiene de arte o de creatividad. Puedo suponer, por ejemplo, que el rechazo de ciertos compañeros por actividades que les implica romper esquemas de sonidos y movimiento y que critican, como alguno lo mencionó, porque “primero hay que cohesionar el grupo e ir paso a paso” ¿puede significar una necesidad de mantener el control? En todo caso, la molestia de que sea alguien de “afuera” quien proponga no debería ser con el de afuera porque, ¿quién lo dejó entrar? Aunque en este caso sería ¿quién me dijo que podía entrar?*

Podría enlazar con un tercer concepto y es el de **hegemonía**, o el proceso por el cual la cultura dominante ejercita su dominación sobre las clases subordinadas no ejercido de manera forzada, aparentemente, sino principalmente, a través de las prácticas, formas, estructuras socialmente consensuadas y producidas por instituciones específicas como la iglesia, la



escuela, el estado, los medios de comunicación, el sistema político y la familia. Las prácticas sociales, por ejemplo, son aquellas que se logran a través de palabras, gestos, signos y rituales que han sido apropiados por las personas; las formas sociales, son los principios que proveen y dan legitimidad a las prácticas sociales específicas. En el caso de la educación, los ICES, los ECAES, el Michigan, el TOEFL, son formas que socialmente legitiman la “el conocimiento” impartido por las instituciones educativas. Parece entonces que hay una adquisición y un ejercicio “indoloro”, es decir, la hegemonía como una lucha que gana el más poderoso con el consentimiento del oprimido sin que ninguno sea consciente ni de su ejercicio de dominación ni de su propia opresión, algo que ambos asumen como “normal”. Desde nuestras prácticas la sumisión y el vasallaje que asumimos ante lo foráneo, lo extranjero parece confirmar nuestra “indolora” convicción de que somos menos, de que ontológicamente nos merecemos ser descubiertos permanentemente y evangelizados ya no con la religión católica ni con el castellano. Ahora es con el inglés, el idioma universal. ¿Nos hemos preguntado por qué en las universidades y colegios de Medellín el Michigan, el “coco” de padres, madres y estudiantes de 11, es un requisito para graduarse con un mínimo de 70 o 75%? ¿Es otro de los requisitos del mercado internacional? De nuevo, del todo a la parte. Hegemonía de afuera que se reproduce adentro, en el salón de clase.

**November, 2000**

*(...) In one of the reading sessions Alejandro realized he was reading without “putting letters together”. I wrote in my diario: “Alejandro se dio cuenta en la sesión de lectura de hoy como ha aprendido a entender y leer ciertas frases y palabras que no conocía sin necesidad de juntar letras.” I think that in this last case it was not only important for Alejandro to realize how his learning process has been changing but for me to recognize how meaningful little details could be. It is*

*important and necessary to encourage students every time, to let them realize how they are working and improving and to be aware of those "little", sometimes hidden details we usually do not consider important because of or "over expecting teaching goals". Besides and beyond are the students' needs and the world we can enrich (...) Self confidence is a spicy ingredient to feed the soul and some of us need it more than others. Alejandro can do more, but he has definitely done a lot. He knows he can try, fail and do it again*

Prácticas hegemónicas en la enseñanza de la lectura habían llevado a Alejandro a creer que era "normal" aprender a leer juntando letras y solo confiaba en esa forma para "leer bien". Una posibilidad diferente de hacerlo surge sólo cuando mi idea de leer también cambia y puedo valorar el cambio en su actitud frente al proceso de lectura como un logro aunque todavía debiera trabajar más. Para Evelyn Fox Keller (1989) hay que saltar entonces fuera de la comunidad para percibir desde afuera a través de las lentes de la diferencia, como ella les llama, nuestras estrecheces mentales. Como lo relaciona con cualquier práctica común, hay que salirnos de nosotros para ver el otro y vernos de nuevo. ¡Que viva la separación!

... sólo la conciencia que nos permite observarnos a nosotros mismos en todos nuestros actos puede impedir que nos extraviemos en la acción. Importa menos qué hace la persona a que cómo lo hace. La valoración "Bueno" y "Malo" contempla siempre qué hace una persona...será mejor, "cómo una persona hace algo". ¿Actúa conscientemente? ¿Está involucrado su ego? ¿Lo hace sin la implicación de su yo? Las respuestas a estas preguntas indican si una persona se ata o se libera con sus actos" (Dethlefse y otros 1993, p.72)

Surge entonces el cuarto concepto, **la dialéctica** que puede mirar desde varias perspectivas, una desde la elaboración de este trabajo de investigación y otro desde la práctica como profesora de inglés. Basada en Bruner, con respecto a la narrativa (p. 31), es ver mi historia desde el otro o mejor, los otros lados, no solo desde el que esperaba y creía que era, si bien pareciera que la narrativa podría haber sido un instrumento para resolver o aclarar preguntas la verdad se

han generado otras nuevas. Lo entiendo también como las otras versiones de las cosas que he llamado “las otras caperucitas”, esas que pueden ser contadas desde la mirada del lobo, o de la mamá, o del cazador, o desde otro color u otra locación, en fin. La narrativa como recurso para esa comprensión alimenta también la mirada que desde la pedagogía crítica se da a la lectura y la escritura validando entonces otras “literacias” como forma de representación y no solamente desde la versión occidental del leer y el escribir, lo que desde el arte y la psicología puede ser el pensamiento divergente.

¿Será la dialéctica el concepto que permita ver como la enseñanza del inglés se ha realizado desde la orilla del lenguaje? ¿O que permita identificar que desde la formación misma de maestros de idiomas no se ha explorado la “orilla” ideológica? A decir de Kelly (1999), una lectura más constructiva del inglés, permitiría no solo un cambio en el material de trabajo sino también que podría ser una forma para que estudiantes de idiomas logran una opinión más informada sobre muchas actitudes asumidas como ciertas sobre la literatura, las prácticas de lectura, el lenguaje y la cultura inglesa. Sería la posibilidad de que los estudiantes aprendieran a cuestionar las implicaciones históricas, sociales y personales de un tipo de cultura considerada “alta” y las relaciones de poder reconocidas usualmente en los salones de clase de inglés. Brindar en la clase de inglés formas alternativas de las usualmente utilizadas, apuntala, a ver la realidad del inglés como un sitio de conflicto por poder, posición y significado, o sea, el inglés como una forma de cultura política. Cuestionar la enseñanza del inglés es reconocer que el inglés es el terreno en el cual se buscan respuestas

a preguntas como ¿qué cultura? ¿La cultura de quién? ¿Bajo qué circunstancias? y ¿Con qué propósitos? preguntas que están fundamentalmente relacionadas con el poder, las relaciones sociales y la subjetividad humana. Es en este punto donde encuentro la relación con mis posturas y búsquedas sobre la labor que realizo como profesora de inglés pero también sobre mis preguntas como ser humano. Encontrar eco en autoras como Kelly, Pennycook, Farías, me dan ánimos y seguridad para seguir la exploración de otros significados que en principio a mí misma me parecieron subversivos sobre los motivos y las propuestas de enseñar el inglés, ¿solo lo extranjero valida? ¡Se me devuelve la pelota!. De alguna manera corrobora también la pregunta que tuve durante varios meses antes de tomar la decisión de renunciar a mi empleo de 12 años sobre en qué punto se cruzan los principios y creencias con la necesidad económica. Si bien asumir ciertas posturas y decisiones requiere ceder algunos principios, la diferencia radicaría en que por lo menos ahora estas decisiones se hagan más conscientes e informadas no asumidas por ignorancia o falta de cuestionamiento a los “supuestos verdaderos”

Joan Wink (1997, p. 38) explica que lo dialéctico involucra ver y articular contradicciones y que es el proceso de aprender desde el punto de vista opuesto. A eso le apuesto! Ver a los y las estudiantes de inglés desde otra perspectiva implicó una reconsideración sobre las relaciones de poder establecidas en clase y a pesar de la aparente claridad, me siguen acompañando muchas dudas e incertidumbres.

## QUÉ DE CULTURA

El concepto de cultura identificado de una forma amplia y crítica me ha permitido entender que como los contextos en que crecemos inciden en nuestra formación es posible cuestionar los ordenamientos históricos naturalizados por siglos, cuestionarlos tal y como lo han hecho movimientos como el feminista, cuestionar lo incuestionable como una posibilidad de vivir en el mundo “real” aquel que es cambiante, inesperado, móvil, no el que se nos ha brindado como único y verdadero, “(...) múltiples mundos reales (...) puede considerarse que nuestros mundos son precisamente todas las descripciones, las representaciones y las percepciones correctas del mundo, así como las maneras-en-que-el-mundo-es, o simplemente las versiones en las que nos aparece.” (Goodman pp.19-21). Kupper (2001) dice que el debate sobre lo cultural ha dejado de ser antropológico para convertirse en político y que conceptos como el multiculturalismo a diferencia de la antropología es primariamente un movimiento para el cambio.

¿Qué enseñamos cuando enseñamos inglés? ¿Qué concepto de cultura está implícito en este proceso? ¿Cuál es nuestra responsabilidad en la reproducción de creencias e ideologías? Al preguntarse a las y los estudiantes las razones por las cuales estudian lenguas extranjeras las respuestas aunque diversas son casi siempre las mismas: “Para aprender sobre otras culturas” “porque se abren las puertas del mundo” “quiero viajar” “quien no sepa otros idiomas es un analfabeta” “accedo a mejores oportunidades laborales” “para desarrollar y promover habilidades comunicativas que ayuden a mejorar el nivel cultural de

futuros estudiantes”. Valdría la pena preguntarse desde dónde se producen esos discursos relacionados con el aprender inglés ¿cuál es su origen y de qué forma los utilizamos o hemos permitido ser utilizados a través de ellos? Desde una perspectiva histórica sería interesante analizar el origen y los motivos que han llevado a institucionalizar como verdades incuestionables estas respuestas. Para Rosana Reguillo (1999) -apoyada en Foucault- los discursos, como dominios prácticos limitados por sus reglas de formación y sus condiciones de existencia, tienen gran eficacia simbólica que está en el propio discurso, en los portadores y ejecutores de él y en las instituciones en las que se inscriben. Habla entonces de las "formaciones discursivas" para referirse al conjunto de reglas anónimas e históricamente determinadas, que se imponen a todo sujeto hablante y que delimitan el ámbito de lo enunciable y de lo no enunciable en un momento y en un espacio determinados. Los discursos son más que las palabras que son usadas para describir una práctica. Ellos se perpetúan y reproducen la realidad que se supone describen. Detrás de ellos están los juicios y suposiciones que se usan para justificar una práctica los cuales a su vez confirman la práctica. “Los discursos son maneras de delimitar nuestro conocimiento y su uso reproduce esos discursos. (Pennycook 1998: 7 citado por Mallows,).

¿De qué manera ha influido el aprender inglés en nuestro medio para adquirir patrones o estereotipos idealizados de bienestar, cultura, desarrollo y progreso?  
¿De cuál cultura estamos hablando? ¿Cómo influyen esos modelos o conceptos de cultura en la práctica docente? Pennycook (1999) dice que la

educación del lenguaje por largo tiempo ha sido considerada dentro de un marco de métodos de la enseñanza del lenguaje, los cuales dan por descontado, por un lado, cuestionamientos relacionados con conceptos como desarrollo y por otro, construye la enseñanza del lenguaje en términos eurocéntricos de progreso creciente. Además, tanto trabajo en la educación del lenguaje y en lingüística aplicada ha operado con categorizaciones simplistas de la diferencia que construyen identidad a partir de unas líneas y características fijas y determinadas.

**Noviembre 18, 2002**

**MC (Multiculturalidad o Multiculturalismo)**

*La reflexión de hoy tiene que ver con el concepto de multiculturalidad y la institución. Leyendo a Kupper (2001) "Cultura, diferencia, identidad "Cultura la visión de los antropólogos" sigo pensando en lo que pasó la semana pasada en la reunión. Si bien es cierto que reconocí como parte del problema que mi ego se vio afectado por que no se me reconoció una propuesta que yo ya había planteado, tan bien es cierto que la falta de consenso entre lo que significa el concepto de multiculturalidad para una parte del personal y las directivas es una de las dificultades para plantear las estrategias de acercamiento que se brindarán al resto de la institución como entrenamiento ¿se puede enseñar a ser multicultural?. Evidentemente no existe un solo concepto de multiculturalidad pues es cierto que ha evolucionado desde sus inicios en los 60's. Dice Kupper (ibid) que el debate sobre lo cultural ha dejado de ser antropológico para convertirse en político y que el multiculturalismo a diferencia de la antropología es primariamente un movimiento para el cambio. Menciona además, la diferencia entre el multiculturalismo de la diferencia y el MC crítico, el primero "se mira el ombligo y se hincha de orgullo con la importancia que concede a una cultura determinada y con sus pretensiones de superioridad. En contraste, el segundo mira hacia fuera, se organiza para cuestionar los prejuicios culturales de la clase social dominante e intenta sacar a la luz las miserias del discurso hegemónico."*

*Creo que una gran parte de los participantes del comité de Multiculturalidad nos acercamos más al segundo concepto cuando compartimos que es necesario entender que la teoría no puede separarse, que no puede ser una cosa afuera y adentro otra, que no puede ser sólo un concepto bonito pero que hay que vivenciarlo (Kupper,2001 p: 266) los estudios culturales en América se caracterizan por la tradicional reticencia radical a separar teoría y práctica.). Encuentro que pasa lo mismo con las personas que predicán bellezas y se ven como rodeadas por un halo de filantropía, universalidad y comprensión del mundo - como seguramente nos pasa a todos- pero que en sus relaciones más cercanas actúan como cualquier paisano. Esto de ser un ser humano tiene sus contradicciones enormes. Entonces lo que también voy entendiendo es que prevalecen unas relaciones de poder, unos intereses particulares que se pueden estar sintiendo vulnerados ante la comprensión que el resto del grupo hacemos del tema, el*

*llamamiento que se hace para que la institución se comprometa con la ciudad y la necesidad de trabajar por ello. Siento que todo esto me va exigiendo a mí como persona una ubicación más definida y comprometida con mi entorno, con la situación que vive nuestro país, con los niños con los que tengo contacto, con la gente, conmigo. Siento también que soy más consciente del manejo de poder y de la sumisión que he ejercido, que ejerzo y que ejercen muchas personas cercanas y de cómo esto se refleja en el lenguaje. El domingo en el ensayo de baile entendí más la diferencia entre prácticas y las creencias y lo que significa la transición entre entender la teoría y ejercerla. La actitud de la directora dirigiendo el ensayo, sus palabras de : “Ya lo he dicho cuatro veces, es que no me oyeron?, no me están prestando atención” nos avasalla, la gente se siente intimidada y lo peor es que no reclamamos –bueno, creo que ahora yo si me atrevo a hacerlo más que antes-. Somos más de 100 borregos permitiendo que se nos ordene, se nos insulte a veces con esa actitud humillante, y todos dando la razón. Creo en el trabajo de la academia y en su directora pero como en otras relaciones que voy develando, me atreveré a hablar pues es desde ahí donde podemos ejercer nuestra función reveladora para otros. El sábado también después de la reunión de profesores escucho a una compañera preguntándole al esposo: “¿A usted le choca si me quedo en cine?” Por Dios!!! Como nos replica esta historia y esta cultura, yo también hacía algo similar! Cuando le insisto a María de la Mar que no se calle, que hable, es como la necesidad de ponerme al día conmigo misma a través de ella por tanto silencio ejercido por años, por tanta sumisión y miedo aunque también, a la vez, tanta palabra dicha en el aire. El problema no es la fuerza con que se diga pero la convicción, aunque tampoco, la fuerza también avasalla así no sea lo correcto. En fin. El opresor no existiría sino existiera el oprimido.*

## **¿CUÁL CONCEPTO DE CULTURA IMPERA EN EL MEDIO ESCOLAR?**

Esos distintos conceptos de cultura han estado de manera implícita en las prácticas pedagógicas de maestros y maestras de siempre. Para Oscar Saldarriaga (2000), las prácticas culturales de los siglos XIX y XX en Colombia sugieren tres tipos de maestros: El clásico, el moderno y el contemporáneo. Saldarriaga dice que como es obvio esas prácticas han variado de acuerdo con las características de la época a la que cada modelo corresponde y van desde el disciplinamiento en valores humanistas (individual), el acceso a la “gran cultura”, (entendida más como el acceso al conocimiento y exposición a diferentes expresiones del arte a través de la pedagogía que capacita para el conocimiento –ilustración-) hasta el reconocimiento de la pluralidad y diversidad como una necesidad de mejorar los procesos individuales y colectivos de aprendizaje y convivencia. En otras palabras, desde una visión de la cultura



como un privilegio al que tiene acceso cierta élite, a otra donde la cultura se concibe más desde un concepto antropológico “como una serie de códigos teóricos y prácticos para producir significaciones, valoraciones, usos y modos de sentir producidos colectiva e históricamente”. En ese orden de ideas, ¿es posible definir cuál puede ser la visión de cultura en nuestro medio escolar? Cada tipo de maestro ha respondido a las pedagogías de su época establecidas según las concepciones políticas, sociales y culturales desconociendo en muchos casos el aporte de la anterior y adoptando la recién llegada sin intervenir en su transformación. Lo que ha pasado en nuestro tiempo es que de una noción local y a veces limitada de cultura ha empezado a proliferar universalmente otra que puede ser tan amplia como excluyente o limitada, perdiendo su precisión conceptual. Un ejemplo de ello lo da Eagleton en su libro *La idea de cultura* donde subraya: “Tal como Geoffrey Hartman plantea en *The Fateful Question of Culture*, ahora tenemos la cultura de la fotografía, la cultura de servicios, de museos, de sordos, del fútbol... de la independencia, del dolor, de la amnesia, etcétera” (Hartman 1997).

En la época de la posguerra William Raymond, incluye “la idea de un patrón de perfección” y en *Culture and Society 1780-1950*, enumeró cuatro significados distintos de cultura: como un hábito mental individual; como un estado de desarrollo intelectual de toda una sociedad; como el conjunto de las artes; y como una forma de vida de un grupo o de un pueblo en su conjunto.

Dentro de este marco general se me ocurren algunas preguntas, ¿Ese concepto de cultura es claro para nosotros como para definir qué concepto de cultura es

imperante en nuestro medio y llevarlo a la práctica? ¿Tenemos claro cuál de estos tipos de maestros somos? ¿Oscilamos entre una y otra práctica? Pienso que en nuestro medio escolar actual se vive la ambigüedad que la amplitud de todos estas propuestas genera y cada vez se han acomodando los conceptos según la necesidad sin un proceso de construcción propia por lo cual se hace cada vez más necesaria la elaboración de un concepto más cercano a nuestra propia realidad que no desconozca las formulaciones generadas en contextos diferentes al nuestro pero que tampoco lo delimite. Bien dice Quiceno (1997): Un discurso no sustituye a otro... al emerger otro discurso distinto, se establece una lucha entre ellos y las prácticas para imponer cada uno su dirección, su sentido, su ser... generan el enfrentamiento entre una pedagogía enraizada en prácticas y una que surge fruto de lo cual han quedado intercambios institucionales que incorporan lo nuevo, se modifican pero no del todo.

En 1991 la constitución colombiana consagró el multiculturalismo como una necesidad de reconocer “las múltiples culturas” que existen en el país y aceptar las diferencias (la cultura en su concepción más antropológica). Esto ha generado un cambio paulatino en el cual el maestro extiende su relación con la cultura a una forma más amplia que sobrepasa los límites de la escuela misma cambio que no podemos generalizar pues el sistema educativo promueve teóricamente el reconocimiento de las diferencias escribe y legisla sobre ellas pero estandariza y reglamenta los currículos, entonces, ¿de qué manera está apoyando y defendiendo la multiculturalidad? ¿Qué tipo de recursos físicos y económicos proporciona para la capacitación de docentes en la comprensión de

conceptos como éste en el cual, y como menciona Eagleton, (La cultura en crisis, cap. 2) “seguimos atrapados entre unas nociones tan amplias o tan exageradamente rígidas que es necesario ubicarnos más allá de todas ellas”? Me pregunto, si no es claro todavía el concepto de cultura, ¿cómo va a ser claro el concepto de multiculturalidad?

Entender los conceptos desde su teoría no es suficiente para vivirlos y aplicarlos en la cotidianidad y específicamente en el aula, pues además en la práctica, reproducimos la forma como hemos sido educados imponiendo “nuestra cultura” que es muchas veces “la cultura” oficial. Aquí sería necesario aclarar entonces que si como concepto de cultura se acepta “el conjunto de valores, costumbres, creencias y prácticas que constituyen la forma de vida de un grupo específico” ese “todo complejo” según E.B Taylor, entre otros, el aula como grupo específico requiere de un guía, un facilitador que le permita a cada uno de sus integrantes potenciar sus habilidades y saberes en beneficio propio y del colectivo al cual se proyecta.

¿Estamos los docentes preparados para ser esos facilitadores? En este híbrido de tipos de maestro y conceptos de cultura encontramos en nuestra realidad actual los mismos tipos de maestros que propone Saldarriaga: El clásico, que piensa la cultura como una forma de alcanzar status y sólo posible para algunos privilegiados entre los que él mismo ni siquiera se encuentra, por ende, no puede servir de generador de interés o curiosidad por ninguna manifestación del arte o de otro concepto que no sea el de su especificidad, (Modelo de la

pedagogía católica: El maestro como transmisor, el niño como receptor y la escuela como reglamentación, Quiceno,1997).

Existe también el moderno que ve la cultura como algo que todos poseemos y que varía de acuerdo al nivel social a que se pertenezca, así que se acomoda al que le corresponda y el contemporáneo, quien reconoce cultura en los diversos grupos humanos que enfrenta y aprovecha las diferencias para estimular el trabajo en grupo, facilitar las expresiones individuales y apoyar o facilitar a sus integrantes los elementos y posibilidades necesarias para su formación y proyección.

Definir entonces el concepto de cultura en nuestro medio escolar es una tarea tan complicada como aclarar el concepto de cultura mismo y tomará tanto tiempo como el que cada uno de nosotros como docentes nos demos a la tarea de preguntarnos y reflexionar sobre nuestro quehacer confrontando permanentemente nuestras creencias con nuestras prácticas, haciendo de nuestra pregunta una práctica de permanente reflexión que nos permita ser cada vez más justos con nosotros mismos y por supuesto, con quienes compartimos: colegas, estudiantes, madres y padres.

**DESPEDIDA**

**Medellín, abril 21 de 2004**

*Hola amigos, amigas, compañeros y compañeras del CCAM. En los últimos doce años este centro ha sido para mí otro hogar, un lugar de permanente aprendizaje. Aunque inicialmente mi formación no fue en educación, ha sido a través de mi trabajo en esta institución que muchas de mis experiencias como artista, recreacionista y guía turística se han re significado hasta el punto de tomar decisiones tan importantes como el de ser profesora –o como algunas veces lo digo, señorita por horas.-*

*Siempre he reconocido la importancia que como centro cultural tiene nuestra institución y he tenido la oportunidad de disfrutar de múltiples de sus eventos, pero creo que sólo a través de los encuentros anuales del ELT (English Language*

Teaching Conference) y del trabajo con el comité del Programa de niños que empecé a dimensionar el valor que el aspecto académico tiene también en lo cultural. Y me refiero aquí no solo a lo cultural en la dimensión reducida de las bellas artes sino también en la generación de pensamiento, formación de sujetos e identidades. A partir de esos encuentros anuales, empecé a entender que enseñar una lengua extranjera, en nuestro caso inglés, es parte de un proyecto educativo con implicaciones políticas, económicas y éticas probablemente muchas veces ignorada por nosotros y nosotras como docentes, las cuales tienen que ver con educar seres integrales con perspectivas más amplias del mundo, de la vida y de la sociedad. He entendido que si se refiere a lo educativo entonces la incidencia de mi quehacer sobre los y las estudiantes que a diario circulan por este centro así sea de educación no formal, plantea un compromiso muy grande y serio. Si como dice McLaren (1984), la escuela es uno de los espacios donde se reproducen creencias, ideologías y prejuicios, entonces el compromiso y la responsabilidad del maestro y la maestra no es sólo estar capacitado en su aspecto académico sino que además debe ser una persona sensible, creativa, dispuesta, comprometida, justa e íntegra pues si no, resulta imposible modificar la educación sin su apoyo ya que es el primer agente de cambio en el aula,.. "La educación y en general la sociedad actuales presentan muchos motivos para que los profesores y profesoras miremos nuestro rol de una manera más crítica y adoptemos una postura más comprometida (Fariás, 1999)". ¿Y quién dijo que estamos interesados /as en cambiarla?

Además de profesora, aquí he tenido la oportunidad de cumplir con diferentes funciones y hacer parte de algunos comités recorriendo el alfabeto de la A a la Z: Tutora, cuentera, actriz, recreacionista, ABC, DA, TS, Piloto, CSO, MC, en fin... Desde una de mis últimas funciones con la propuesta de multiculturalidad, y apoyada en la misión y visión de la institución que plantea que: "... la institución busca consolidarse como centro vanguardista abierto a un público diverso sea en su origen, ideas o intereses; un espacio para la transformación del conocimiento, el fomento de las artes y el respeto por las diferentes culturas", empecé a entender que era importante lo de reconocer las diversidades del mundo pero ya no solo para intentar que siguieran la corriente dominante (como se planteaba la multiculturalidad por allá en los 60's) sino, y más importante, para brindar herramientas que permitieran la interacción entre esas diversidades posibilitando transformaciones. También entendí, creo, que las propuestas no deben quedar solo en la intención sino, lo más difícil, que hay que hacerlas efectivas en la acción, ¿dónde? En la vida laboral, familiar, etc., de hecho, aquí mismo, en el Colombo, existe y convive una diversidad rica y numerosa: La del 7º, del 1º, del 10º, del 9º, el 8º, empleados, profesores, estudiantes, etc. ¿Cuál sería entonces mi función en todo esto? ¿En mi relación laboral? ¿En mi clase?

"Nuestra metodología está basada en una concepción de aprendizaje que tiene en cuenta los procesos de pensamiento y de conocimiento del estudiante, la manera como interactúa con los demás, la percepción que tiene de sí mismo como aprendiz y la construcción que hace de una segunda lengua tomando como punto de partida el conocimiento de su propia lengua. (...) aprendizaje a través de la interacción, la reflexión, la crítica y el auto-análisis.

Creo que también empecé a conectar el hecho de que reconocer las diversidades en el salón de clase significaba no determinar lo que mis estudiantes "debían" aprender pues de esa manera estaba ignorando lo que podían y querían hacer y que esa diversidad no podía ser sacrificada por mi supuesto "saber de lo que ellos y ellas necesitaban" ya que podía incurrir en otra forma de homogeneización (¿podría llamarse también estandarización, uniformación, normatización y más recientemente, globalización? ¿Otra vez los 60's? ),

*Fue aquí donde empecé a escuchar lo de la enseñanza integral y holística, aquella que rechaza los procesos de dominación que se intentan hacer a través del sistema educativo y que no habla de moldear subjetividades, ni controlar la educación, ni dosificar los contenidos. O sea que como una bola de nieve, el trabajo de clase se refleja en muchos aspectos de la vida; o sea que también, hago parte de un gran equipo y que lo que yo haga incide no solo en mí sino en muchos otros a mi alrededor. Como quien dice, del todo a la parte y viceversa. Así que como alternativa, la opción de leer, escribir, cantar, soñar, dibujar, escuchar y trabajar desde las propuestas de los y las estudiantes era rescatar las posibilidades que ofrece la diversidad.*

*El problema, pienso, es que como estudiantes la mayoría nosotros /as no tuvimos la oportunidad de vivir esos procesos democráticos y como es obvio, tendemos a reproducir nuestros esquemas en clase e incluso aceptamos como “obvio” el que se nos diga qué y cómo enseñar. Fácil, saber la teoría no significa necesariamente llevarlo a la práctica. Definitivamente era necesario una revisión de mis prácticas para lograr otra dimensión de mi labor docente y buscar lo que plantea nuestra metodología pero, ¿cómo puede un maestro o maestra lograrlo por sí sólo? La idea de los in-service era la oportunidad de promover una forma de acercarnos a la propuesta institucional: “Los profesores ofrecen lo mejor de sí y se preparan recibiendo constante asistencia e información interdisciplinaria, con el fin de profesionalizar su labor docente”*

*Nuevas preguntas comenzaron a surgir especialmente cuando intentaba sustentar las presentaciones que iba a hacer en el ELT ¿Cuál era mi concepción de aprender una lengua extranjera? ¿Había pensado en el tipo de ciudadano que esperaba formar y de qué manera mi práctica pedagógica daba cuenta del compromiso social y de formación de ciudadanos ¿cuál era mi rol como profesora de inglés en la reproducción de creencias, ideologías y prejuicios? ¿Cómo reproducía desde el aula esquemas de poder, identidad y cultura que no corresponden a nuestro contexto pero que han ayudado a construir discursos de los cuales nos hemos hecho sujetos? ¿Cómo eran las relaciones de poder que yo ejercía en mi clase y cuáles las que permitía ejercer sobre mí? ¿Cómo servirme de la lengua que se aprende para potenciar, motivar y desarrollar una visión crítica de sí, de la cultura en que se vive y de que se aprende y ofrecer posturas comprometidas con el medio en que se vive? ¿Qué clase de compromisos demanda enseñar inglés en una institución no formal? ¿Qué tanto tenía en cuenta la complejidad de las condiciones de los y las estudiantes para potenciar a través del uso del nuevo idioma sus habilidades, intereses y expectativas? Cómo aprendiz de una lengua extranjera ¿cómo he vivido los discursos sobre desarrollo y progreso que han acompañado la enseñanza/ aprendizaje de este idioma? ¿Es mi práctica transmisionista y reproductora de conocimiento que perpetúa un ideal de vida? ¿De qué manera en el entrenamiento de profesores /as se tocaban esos aspectos de carácter ideológico?*

*En Non-linearity and the Observed Lesson, David Mallows (2002) establece relaciones metafóricas entre la teoría del caos y la complejidad y el salón de clase donde se enseña inglés, para hablar del orden impredecible que implica el proceso de aprendizaje de una lengua en oposición a la linealidad que representan los currículos y los libros guías con unos objetivos específicos. Esto lo relaciona a su vez con los discursos mecanicistas de una “imagen estática, repetitiva, predecible, lineal y de un universo que se mueve como las manecillas de un reloj” de la teoría Newtoniana que han prevalecido por tres siglos. Esos discursos, según el mismo autor, se replican con sus prejuicios y suposiciones en el entrenamiento de nuev@s maestr@s quienes debieran ser solo expuest@s a la visualización de la enseñanza de la lengua de una manera más amplia para que el/la nuev@*

*maestr@ de lenguas extranjeras pueda re-dimensionar el compromiso social y de carácter transformador que este oficio tiene dentro de la educación.*

*Definitivamente, ¡son muchas las cosas que he pensado en estos doce años en este centro! Como creo en la educación que confía en el potencial imaginativo y creativo de los y las estudiantes, en la que les motiva y permite la participación en el salón de clase donde múltiples voces y versiones pueden ser compartidas, observadas y reflexionadas, en la que hay esperanzas, empiezo a entender que aprender una nueva lengua es una posibilidad de abrir puertas para conocer no sólo sobre el mundo sino también sobre nosotros mismos y sobre nuestra cultura y una oportunidad de “leer” y “escribir” el mundo desde diversas perspectivas para, por qué no, hacer propuestas que faciliten transformaciones. Pero también entiendo que mi proceso de comprensión es diferente al de otros y otras y que lo que me interesa y me cuestiona a mí no es lo que le interesa y cuestiona a otros y otras. Que mi concepción del maestro /a como un profesional ha requerido primero de mi reconocimiento como tal y que sólo podré intentar crear nuevas condiciones en mi entorno más cercano pues hay que creer primero para poder crear.*

*Por todo esto y muchas otras cosas vividas durante estos años, este lugar y su gente siempre será uno de los espacios más significativos e importantes de mi vida profesional y de mi búsqueda como ser humano que tiene esperanzas en la vida. Ahora en esta despedida, no puedo irme sin dejar de recordar y agradecer a tantos y tantas amigos y amigas, compañeros y compañeras de trabajo: A Paul por su apoyo y confianza en los y las artistas; a Norha Yepes, mi primera jefe, a Lai Yin y a Marlon por creer en las utopías; al PDT: Patri, Juan, Claudia, Martín; a Steve, Alice, Nubia y Martha Alzate por creer en el alfabeto “A, B, ...”, a Jeremy, Alejandra, a John, a Sandra, a Claudia Villa por su valentía, a Angelita del alma, a Alex y Patricia, a Juan y Clara, a Sonia, Magda, Ana Dora, Carolina, Sandra, a Jorge Largo, Juan Diego, Lmelgar; a Martha Vanegas, por sus psico-terapias, a Lucía, a todos y todas en Servicios generales, a Andy, Ana Bouquets, Bernardita, Pedro, María, Luz Marina, Alba, Omaira, a William “little teacher”, a Juan, Darío, Jorge, Dolly, Loló, Gloria, Rubiela, a Chucho; a Martha y Jeanne por su apoyo terapéutico-rumbístico, a los y las compañeras del “Proyecto aventura”, a Janusz, a Marcela 1 y 2, a Claudia, a Eduardo, Clemen, Julio, Juan Manuel, a Albeiro, responsable de mi llegada al Colombo; a aquellos y aquellas que haya olvidado mencionar, a TODOS Y TODAS MIS COMPAÑEROS Y COMPAÑERAS DEL PROGRAMA DE NIÑOS (Y NIÑAS, BY THE WAY!), A TODOS Y TODAS LOS Y LAS PROFESORES /AS DEL PROGRAMA DE ADULTOS, UN ABRAZO GIGANTE!!! Pero muy especialmente a todos y todas las estudiantes que he tenido durante estos años! Gracias mil!!! Zoraida Rodríguez*

## **PENSARME COMO MAESTRA**

Con el tiempo, he intentado entender mi compromiso con la vida a partir de entender mi compromiso conmigo; haciendo eco a Woods, los descubrimientos que hacemos en la investigación sobre el mundo se revierten sobre nuestra persona, vuelve a reflejarlos en la investigación y así sucesivamente. Creo que no estaba tan enredada.

**JUNIO 28 DE 2003 7:50 a.m.**

**¿Cuál es nuestra responsabilidad social como educadores?**

*Devolver la voz al maestro, dignificar su posición, su trabajo o buscar que se dignifique y se reconozca desde sus conocimientos, sus experiencias, su responsabilidad y compromiso. ¿Por qué no hacemos reflexión desde nuestro quehacer? No creemos en nuestra voz. Debemos insistir en la búsqueda de nuestras voces como profesores (¿educador intelectual?) Si no nos apropiamos de nosotros ¿con qué fuerza nos vamos a resistir a las inequidades? Por el momento la resistencia es desde el chisme y los comentarios malintencionados y esa carcome y daña, no hay sustentación válida, estamos hablando de seguir haciendo instrumentalmente. Somos víctimas de nuestra propia opresión sino la superamos seguiremos oprimiendo, si no la reconocemos la conversamos, la digerimos, ¿cómo vamos a dar poder a nuestros estudiantes? Ellos oprimimos desde nuestro discurso, desde nuestro conocimiento...Arriesgar, proponer, no temer al fracaso o al error. Como lo dicen Snowber y Gene: Atreverse a explorar el mundo de lo desconocido, lo conocido siempre será más cómodo (Osho en Vida, amor y risa: La alegría es efímera, la tristeza siempre será más profunda por eso desde allí se puede construir más, me imagino que hace parte de los miedos el atreverse a enfrentarla. Diego Torres: "Saber que se puede, querer que se pueda, quitarse los miedos sacarlos afuera...Sé que las ventanas se pueden abrir, cambiar el aire depende de ti... es mejor perderse que nunca embarcar, mejor tentarse a dejar de intentar...vale más poder brillar que sólo buscar ver el sol." Sacar de adentro y comunión: común unión, comunidad, con el alma y el cuerpo, con el adentro y el afuera -yo sujeto en la comunidad- con la tierra y el cielo: Lo material y lo espiritual, lo terrenal y lo divino, mi cultura las culturas de los otros, mi alteridad y las otras, mi femenino y mi masculino. ¡Se dice más fácil de lo que se hace!". Es necesaria esta revisión permanente, descentrada y objetiva pues como diría Barbero "No hay posibilidad de ser fiel a la identidad sin transformarla". Es necesario transformar las relaciones desde el terreno personal al terreno colectivo. O sea, no sólo es necesaria nuestra revisión personal sino también la institucional y viceversa, ponerle una perspectiva histórica a los procesos y a las prácticas.*

Hay un momento a lo largo de estos años de indagaciones donde empiezo entonces a identificar mi responsabilidad social y política como docente, a entender la forma como los imaginarios sobre el ser profesora de inglés se reproducían a través del lenguaje promoviendo en algunos casos el desarraigo de la propia cultura por la identificación con culturas foráneas. No creo haber sido la primera en pensar sobre la necesidad de fortalecer lo propio, el sí mismo especialmente en tiempos de globalización. Un reclamo por justicia para mi vida motivaba el querer promover la urgencia de ver más allá de lo socialmente acordado, de lo obvio y de lo evidente, donde la lectura y la escritura no se refería solo a textos impresos sino también a otros sistemas de símbolos que



con frecuencia olvidamos “leer”, encontrar los textos no revelados, los subtextos de los que hablamos en teatro y que manipulan a los seres humanos. Un reencuentro con mi voz de mujer, actriz, madre, profesora. ¿Era posible o necesario compartir ese sentimiento en clase de inglés?

Así que tenemos que pensar cómo podemos influir en los gobiernos para crear circunstancias en las que no tengamos un currículum nacional, sino una tarea nacional de desarrollo educativo que tenga que ver con la educación de los educadores. (Kemmis, 1992)

**Abril 2001**

*Dónde estaba yo? Es la pregunta que con insistencia me he hecho en los últimos 9 meses. Por fortuna, cada vez siento que estoy más cerca de mí misma. Como en el teatro, hace nueve meses (y éste es uno de mis partos), la función terminó... y allí en medio del escenario quedé yo, completamente vacía, sin texto, sin gestos, sin acciones, sin ni siquiera saber que había pasado, sin saber claramente si lo que quedaba era yo, la actriz, el personaje o el estuche, con la terrible sensación de ser un recipiente completamente vacío que necesitaba empezar a llenar aunque fuera a cucharadas. Por años fui parte de la representación y compartí con seres que al igual que yo, creyeron en la obra que se representaba donde todo parecía estar bien, donde los personajes representaban su papel muy "bien": La tonta mujer que cree que creer en el otro es suficiente para creer en ella, que se deja deslumbrar por los estereotipos y las formas, que confía plenamente en su "pequeña familia" olvidándose de la gran familia del mundo donde hay espacio para todos, que va tras el "gurú-compañero" (que la verdad no ofrecía gran compañía) a cambio de migajas, conformándose con los restos cuando podía estar en el banquete. Esa sensación de absoluta estupidez femenina, de "vacíos claro-oscuros", me acompañó por interminables días, semanas y meses. Escuché frases de cajón dichas por todos: "Saldrás adelante, eres valiente, tu eres valiosa, vendrán cosas mejores..." Pero lo peor es que ni yo misma me lo creía y seguía preguntándome ¿Dónde estaba yo? ¿Dónde estoy yo? ¿Qué me hice? Y lo peor, ¿con quien vivía realmente?*

*Por fortuna los amigos siempre están ahí ... mencioné a una de mis amigas que tenía la sensación de querer volver a nacer ..., reconozco que cada vez me acerco más a mí, que con mucho dolor y trabajo empiezo a apartarme de lo que yo misma creía ser para ser verdaderamente yo, que no me importa cuánto tiempo haya durado la representación pues sólo por ella se hace más valioso lo que me sucede ahora, que no importa cuántos personajes hayamos representado el otro y yo o yo y el otro pues desde allí construyo ahora mi nuevo personaje que soy, por fortuna, yo misma. Sé que tengo camino por recorrer y no me preocupa, ya no vale la pena correr, sólo quiero llegar y saber a dónde me había quedado yo, dónde estaba... y dónde estoy...*

Se hacen también más claras entonces las razones para utilizar diversas expresiones del arte en clase tales como la poesía, el juego dramático, el dibujo, la música, entre otras pues posibilitan ir más allá de los estándares para

responder a preguntas relacionadas consigo mismo: ¿De dónde vengo? ¿Qué espero? ¿Cómo me veo, cómo me ven?, para proponer nuevas versiones ¿Si fuera una flor, cuál sería y por qué? ¿Si Caperucita fuera de mi color preferido, qué cambiaría en la historia? ¿Y cómo sería la historia contada por el lobo? opciones que permitían identificar las capacidades creativas, expresar sentimientos, opiniones y reflexiones diferentes sobre un mundo homogenizado que generalmente nos ha hablado de versiones únicas.

He mencionado también como surgen nuevos interrogantes sobre la enseñanza del inglés. Preguntas relacionadas con qué enseñamos cuando enseñamos inglés, qué clase de sujetos esperamos promover, cuál es la responsabilidad social, política y ética de los docentes de lengua extranjera, cómo se representa en el aula la sociedad que vivimos o la que soñamos, cómo reproducimos o no en clase, discursos idealizados y versiones únicas de otras culturas a través no sólo de los textos escolares sino también de nuestra práctica, empiezan a ser más informadas a partir de conocer conceptos como Lingüística Aplicada crítica (Pennycook), lecto escritura como práctica social (Harste), teatro como práctica social (Boal), pedagogía crítica (Giroux, Mac Laren). Ellos me han permitido ir comprendiendo el lenguaje como un constructo constituido socialmente del cual somos producto y productores (Reguillo, 1999) el cual ayudamos a moldear y nos moldea y sobre el cual influimos en un contexto socio cultural más amplio. Un aparato de construcción y representación de la realidad y de las acciones que podemos ejercer sobre ella a través de tantas elaboraciones simbólicas. El lenguaje como estructura que potencia, describe y construye identidad cultura y

sujeto. El **lenguaje** como el instrumento fundamental en la representación de la manera de ver el mundo, de leerlo y escribirlo, y desde esta investigación, la escritura como la posibilidad de recordar, reconstruir, reinventar mi historia. ¿Qué ha significado aprender y enseñar inglés? Reconocer que inglés o español pueden ser instrumentos para dominar, homogeneizar, uniformar no es lo único. Son también instrumentos para expresarme o narrarme, instrumentos para acceder al mundo, no para tragarlo, como en el Lenguaje integral, escribir y leer para aprender. Muchas respuestas pueden surgir a todas estas inquietudes; sin embargo, intento encontrar las mías desde la propia práctica.

**Octubre 13, 2002**

*Si lo que propone la educación intercultural no es sólo que valoremos las diferencias entre los distintos grupos o personas sino también que, brindán\_ole\_ igualdad de oportunidades para participar podamos ver las diversas realidades que todos tenemos y además facilitemos los medios para que interactúen entre sí, entonces cada vez es más necesario que esa revisión u observación de nosotros sea lo más honesta posible para poder brindar esas oportunidades sin querer ser siempre el protagonista del salón de clase (y de la casa, de la oficina). La diferencia con algunos de los ejercicios que yo he hecho –auto biografías fotográficas, narrativas, poesía- es que el diálogo de esos escritos ha sido algunas veces entre el alumno y yo, ahora sería necesario aprovechar sus reflexiones para que las compartan también con los compañeros. Eso puede ser la oportunidad de mejorar las habilidades para reconocer en el otro, alguna parte de sí, y las partes que no y con las que no estemos de acuerdo, serían una posibilidad de templar nuestro respeto y tolerancia.*

Ya me bajé del bus de que voy a salvar o a cambiar el mundo, por lo menos intento salvar y mejorar el mío pero no quiero que el mundo me vuelva a cambiar o a mover sin yo estar de acuerdo primero. Reconozco el compromiso que desde mi práctica docente tengo con mis alumnos. Pienso en la necesidad de brindar y brindarme a mí misma en mis clases, en mi casa, a mis sobrinas y a mi hija, con quien debo practicar más la indulgencia, elementos que permitan ver más allá de lo evidente, sumergirme en la búsqueda de razones que

cuestionen la injusticia, las desigualdades y que principalmente, me brinde elementos limpios y sinceros para ser feliz, sin tapujos, mentiras, ni máscaras, para desarrollar habilidades que afiancen el amor hacia mí misma con dignidad y respeto. Si la reflexión me puede haber ayudado a una mejor comprensión de la realidad social y a mi conocimiento, espero cumplir con la función interventiva, de alterar la realidad según los conocimientos logrados de que habla Mejía (2002) cuando dice: *El conocimiento reflexivo propugna no sólo el estudio y explicación de la sociedad sino también señala cómo lo conforma y transforma a la misma.*

## **DESPEDIDAS**

**Abril 16, 2003**

*Muertes súbitas, muertes esperadas, muertes tranquilas, muertes lentas, muertes dolorosas, muertes sin dolor, largas agonías, al fin, muertes...*

*Muertes que dejan preguntas, que vuelven a doler, que reviven otras muertes.*

*¿Por qué no se aprende como evitar la sensación de vacío que ellas dejan si siempre existirán?*

*¿Sobre expectativas? ¿Atención dispersa? ¿Intereses desviados?...*

*Las lágrimas apenas limpian los ojos y un poco el alma, y la ilusión de aprender a ver más allá sin el corazón y el miedo, se incrusta en los espacios que quedan con frecuencia vacíos. Yo también me necesito! Aunque a veces sé que me tengo siempre debo recordarlo. No merezco más dispersión. Unidad, encuentro, reunión, sólo conmigo, para mí... ahora...*

## **II**

*Nos despedimos de todo y de todos, cada minuto, cada hora, cada día, cada... no sé cuanto.*

*Nos despedimos del amanecer para recibir el día, de la mañana para ver llegar la tarde, de la compañía para ver llegar la soledad, única y fiel compañera de nuevos amaneceres y nuevos atardeceres. ¿Qué tememos? ¡QUÉ TENEMOS!*

*Zoraida Rodríguez*

## CAPÍTULO 3

Agosto 19, 2002

*La pregunta de la investigación ha empezado a variar. Sostengo que las artes en sus diversas expresiones son un recurso de acercamiento al ser humano – estudiante/profesor- pues permiten explorar su mundo interior, expresar su propia perspectiva y visión del mundo. Encuentro que antes que un proyecto macro para la investigación yo debo aclarar mi interés particular en la misma, que además debo construir primero desde mi propia evidencia y experiencia con mis estudiantes, con mis grupos. En principio para mí también el uso de otras actividades paralelas a las sugeridas por el libro –que en efecto casi nunca implementaba- eran una posibilidad de tener una clase más dinámica, de variar la formalidad de las estructuras dadas por un libro y por la misma formalidad de la gramática (De hecho siempre olvido los nombres de lo que ese cuadro de gramática decía –sólo vine a entender los tipos de condicionales que existen en inglés este año en la Nacional). Encuentro también que en la definición de mi pregunta de investigación me enredo explicando. Con la ayuda de algunos compañeros logro dirigir y aclarar la pregunta que en la propuesta de investigación dice: ¿Cómo integrar las artes al currículo de la enseñanza de una lengua extranjera para lograr la adquisición de ésta de una manera más auténtica?, hacia otra que más o menos se perfila como: ¿Cómo incluir coherentemente las artes en el currículo de enseñanza de una lengua extranjera de manera que acompañe la propuesta académica de la institución y responda a las expectativas y necesidades de los alumnos del estudiante partiendo de sus propias vivencias.” Todavía es vaga, voy entendiendo que no se puede hablar sólo de las artes pues incluso suena ya a fórmula o a moda y que no se trata de las artes per-se o ellas como fin estético, pero sí de diversas expresiones humanas que dan cuenta de las vivencias, sentimientos y emociones del ser.*

### EL PANORAMA

Demos una mirada al paisaje recorrido hasta ahora desde el primer capítulo sazonado por la historia previa al convertirme oficialmente en profesora. En ese capítulo inicial hay un encuentro con las distintas formas de ser profesora que atravesaron muchos años de mi vida sin ejercer conscientemente esa función y finalmente empezar a enseñar inglés, un hecho que cambió gradualmente mi interés por la docencia. A lo largo de ese proceso de encuentro, factores relacionados con mi que hacer como profesional del turismo y luego del teatro me permiten realizar en clase actividades que tenían en principio como objetivo generar un ambiente amable y a partir del movimiento, las canciones o los

juegos que existían o que me inventé, lograr la mayor participación posible. Esas actividades de entretenimiento ayudaban a introducir o complementar alguno de los temas previstos en la guía del libro que utilizábamos entonces: Las estaciones, los animales de la selva, el abecedario, las partes de la casa, las partes de la cara, etc. A través de los sonidos o del movimiento los estudiantes identificaban, imitaban o representaban animales, la caída de las hojas en otoño, el crecimiento de las flores en primavera, reconocían las partes del cuerpo y las relacionaban con movimientos: *"You do the hokey pokey, and turn yourself around"*, con cosas medios de transporte: *A car goes brrumm, a train goes chokkk, a plane goes zoom"*, en fin, para algunos, esto era una clase "dinámica".

Por mis compañeros supe más adelante que este tipo de trabajo era algo como el *TPR (Total Physical Response), Learning Another Language Through Actions* –aprender otro idioma a través de las acciones- y que se trata de apoyar con el movimiento la instrucción que se espera sea aprendida. Sus seguidores sostienen que a través de este trabajo los estudiantes utilizan tanto el lado derecho del cerebro, que es el menos utilizado, como el izquierdo: Por ello, sugieren también utilizar este recurso paralelamente con una actividad que tenga que ver con el lado izquierdo del cerebro. Como ejemplo podría ser un diálogo, o recitar uno de los patrones del idioma, aprender comandos, etc; esto con el fin de ayudar a los estudiantes a pasar suavemente de un lado del cerebro al otro, lo que los mantendrá motivados día tras día. Sus promotores

invitan a los profesores a establecer objetivos a corto plazo para que sean representados por los estudiantes situaciones como comprar el tiquete de bus, llamar al hotel, ordenar el desayuno, entre otros.

### **NUEVO MILENIO, 2000, AÑO DE TRANSICIONES**

Recordaba en el primer capítulo, que la frase de Ivonne Freeman en 1996 “*Trust the learner*” (Creer en el aprendiz) avivó en mí inquietudes sobre quien es el otro, quien soy yo, entendiendo que para creer en el otro es necesario creer en mi. Estas fueron de todas maneras las primeras informaciones sobre el Lenguaje integral. “*Ivonne y David Freeman, Yetta y Kenneth Goodman, Brian Cambourne, Katty Short, Connie Weaver, Jerome Harste, Katiuska Salmon*, han sido algunos de los maestros y maestras que he tenido la oportunidad de conocer y escuchar y que han apoyado en su momento el proceso de adaptación del Lenguaje integral en nuestro contexto. Ellos y ellas han desafiado un sistema convencional, corporativo e institucional de leer y escribir, han compartido, y continúan compartiendo, sus conocimientos construidos a partir de sus propias experiencias convertidas, en gran parte, en investigaciones, las que a su vez, apoyan sus prácticas.

La comprensión que se tenía entonces de la filosofía planteaba la necesidad de formar a los y las profesoras. Creo que apenas se intuía que los profesores debían creer más en ellos para poder creer en sus estudiantes ¿quiénes eran los que tenían o teníamos que entender? Aunque fue importante entender que era necesaria nuestra propia reflexión no hubo tiempo suficiente para que se

generaran cambios dramáticos en el quehacer de los maestros, más bien, hubo resistencia especialmente cuando se oficializó la propuesta casi dos años después. Quienes resistimos la resistencia, continuamos empeñados en confrontar y apoyar la propuesta a costa de nuestros cómodos y seguros puestos de trabajo o con las dificultades de horadar e inquietar otros y otras o en nuestras creencias. En mi caso, esta ha sido la experiencia que demarcó nuevos rumbos como docente.

### **LEER Y ESCRIBIR, ¿CUÁL VERSIÓN?**

“La lectura es un ejercicio constante de creación de sentido, de comprensión y de experiencia, en el que entran en juego prácticamente todos los recursos de la inteligencia y la sensibilidad. Sólo el uso reiterado del instrumento desarrolla una capacidad para utilizarlo de manera adecuada, es decir para comprender textos complejos, comparar argumentaciones, leer entre líneas, evaluar la racionalidad de una exposición escrita, detectar la mentira y el engaño, separar lo importante y relevante de lo secundario y prescindible, captar las sutilezas del lenguaje, advertir las trampas y seducciones de la retórica, escuchar la sonoridad de la palabra y disfrutar el placer del juego verbal. Por ello, la lectura real es en buena medida una herramienta esencial para el desempeño de las funciones sociales relativamente complejas” (Melo, 2000)

El cambio entre la forma como había enseñado hasta entonces y la nueva propuesta que promovía la lectura y escritura como eventos especiales y constantes en la clase tomó en principio un año. Digo en principio porque aún hoy continúo entendiendo e intentando aclarar desde la práctica el Lenguaje integral. Durante este primer año recibí asesoría de los promotores de la propuesta; debía registrar en mi diario los propósitos de cada clase, los logros, reacciones, participación –observaciones específicas- del grupo, comentarios sobre los alumnos, sobre el profesor, opiniones y evaluación de logros. Para



este momento se utilizaba todavía un texto guía y lo que se esperaba, era que complementáramos los temas allí propuestos con otro tipo de lecturas, básicamente literatura. Aunque no se hizo una puesta en común sobre las percepciones o interpretaciones que teníamos los docentes sobre la lectura y la escritura, empecé a explorar algunos de los autores que mis compañeros sugerían.

Reflexiones, confrontaciones y escritos posteriores me han llevado a acercarme a la relación lectura, escritura y aprendizaje crítico, partiendo del criterio de que la competencia lingüística y la competencia para la lectura se originan en la competencia cognoscitiva y entendiendo que enseñar a pensar y enseñar a aprender son retos que tengo como educadora. Me acercaré a la propuesta del lenguaje integral, Goodman, (1992, 1998), Watson (1989) a través de algunos de sus textos y del proceso de reflexión registrado en diferentes formatos a lo largo de cuatro años. Intentaré aclarar de qué se habla cuando se habla de un modelo semiótico o crítico de lectura y escritura a través de ejemplos de los estudiantes. Finalmente, espero proponer como a partir de experiencias a través de la promoción de la creatividad y de la imaginación, se puede permitir a los y las estudiantes acercarse a su propia voz como escritores y escritoras y cómo esto podría ser también una propuesta en la formación de maestros (en este caso de maestros de lenguas extranjeras) pues de acuerdo con Cambourne (2001) los profesores también se benefician de estar en ambientes de aprendizaje que van más allá de la mera transmisión del conocimiento. Por

eso plantea que los maestros necesitamos de ambientes de aprendizaje en los cuales, es necesario que los aprendices construyan significado y conocimiento individualmente a través de reflexiones profundas de sus propias creencias o estados de conocimiento. Finalmente, en la exposición sobre los conceptos del lenguaje utilizo investigaciones realizadas por Katiuska Salmon, (2001).

En el proceso de establecer relaciones entre lenguaje, pensamiento, aprendizaje y enseñanza, quisiera aclarar por qué sería conveniente un modelo semiótico en el aprendizaje y las relaciones con la lectura escritura desde las miradas de Smith (1998), Cambourne (2001) y la relación con la lectura escritura crítica y la pedagogía crítica. Finalmente, quisiera plantear la necesidad de que futuros maestros de lenguas extranjeras, concretamente de inglés, redescubran sus propias voces a través de la lectura y escritura crítica y creativa Bruner (1998), Misson (2001). Basada en las propuestas de Kelly (1995), Crookes y Lehner (1998), sobre los procesos de formación de docentes en lenguas extranjeras hago una propuesta para la formación de futuros docentes en esta área que se acerque no sólo a los aspectos lingüísticos sino también a los ideológicos desde la lectura crítica. Pennycook (1999), Luke (2002), Misson (2001), Farías (1999), son algunos de los autores que acompañan también estas reflexiones que se presentan finalmente en el capítulo 4.

Aunque la orientación de esta investigación ha partido de mi experiencia como docente de inglés, en muchos aspectos encuentro que las reflexiones,

inquietudes y propuestas pueden plantearse para docentes de cualquier área pues hay aspectos en los que las referencias son más generales. Quisiera aclarar también que aunque básicamente la teoría utilizada aquí habla del proceso de aprendizaje en los niños Smith (1998) y Salmon (2001), asumo el concepto de aprendiz para entender también por qué utilizo en mis clases con adultos muchas de estas propuestas y prácticas. Anotaría que la diferencia, que no sabría decir si es agravante o no, radica en que los adultos tenemos un gran filtro de autocensura que impide en muchas ocasiones que el proceso sea tan fluido como con los niños, producto probablemente de nuestras experiencias como estudiantes de la teoría oficial de que hablara Smith (1998). Más bien quisiera plantear que, como el hecho de haber sido educados con modelos donde la lectura y la escritura hacen énfasis en aspectos relacionados con la forma y la estructura del lenguaje, encuentro en ello un motivo para proponer un modelo de formación de docentes que incluya aspectos relacionados con la creatividad, la imaginación y la auto reflexión críticas a través de diversas formas de expresión artística como ejes de trabajo en la formación de maestros y como herramienta que facilite el proceso de auto indagación permanente.

### **APRENDER Y OLVIDAR, LECTURA SIN O CON DOLOR**

Uno de los autores referidos es el canadiense Frank Smith, (1998), investigador del lenguaje, el pensamiento y el aprendizaje. En su libro *The Book of Learning and Forgetting* (El libro del aprendizaje y el olvido), sostiene que las escuelas y las autoridades educativas sistemáticamente obstruyen las poderosas habilidades de aprendizaje inherentes a los niños generando aprendices

inhábiles que con frecuencia persisten así a lo largo de la vida. El autor contrasta una falsa y fabricada “teoría oficial” de que el aprendizaje es trabajo (lo cual para él es una forma de justificar el control de profesores y estudiantes a través de excesivas regulaciones y evaluaciones masivas) con una correcta pero oficialmente suprimida “visión clásica” de que el aprendizaje es un proceso social que puede ocurrir natural y continuamente a través de actividades colaborativas.

A pesar de que es una evidencia de la investigación educativa el hecho de que se aprenden a leer leyendo o que los niños que leen más aprenden más acerca de la lectura y de muchas otras cosas, Smith (1998), opina que es un principio ignorado ampliamente y hasta eliminado por la teoría oficial que prefiere el control a través de un esfuerzo conspicuo. Se refiere a que a los niños no se les ha acercado al proceso de la lectura y escritura en una forma más natural y por el contrario, se cree que el aprendizaje tiene lugar sólo si hay dificultad o que posiblemente no estamos aprendiendo si estamos disfrutando lo que estamos haciendo. Con frecuencia los profesores pensamos que hay que hacer el aprendizaje innecesariamente complicado para los niños diciendo que hay que retarlos, un ejemplo de lo que el autor llama la tragedia de la teoría oficial. Muchos adultos, por ejemplo, suponen que si quien lee mucho se hace un buen lector ese interés por la lectura se genera espontáneamente sin considerar que es necesario el acompañamiento y el modelamiento por parte de los que tienen habilidades más desarrolladas.

Tal y como aprendimos a hablar escuchando y hablando, se aprende a leer leyendo y necesitamos demostraciones y acompañamiento de otros lectores más avanzados para mejorar nuestros procesos y propone el concepto del “club de los lectores y escritores”. Cuando el autor habla del club de lectores se refiere a los espacios escolares o familiares que permiten ese proceso de lectura continua y sin esfuerzo pero que no generamos adecuadamente por las prácticas históricas y culturales que llevamos a cabo. En capítulo “*Joining the Literacy Club*”, Smith sugiere el club de lecto-escritores como una estrategia de acompañamiento que apoya su principio de que el aprendizaje de la lecto-escritura debe ser un proceso sin esfuerzo tanto como la adquisición del lenguaje oral. ¿Cómo nos hacemos miembros del club de lectura y escritura? ¿Cómo se identifican los niños que están creciendo como miembros de un mundo que sabe leer y escribir? ¿Qué es un club de lecto-escritura? Cuando hablamos de clubes nos referimos a las organizaciones formales a las que pertenecemos y donde pagamos membresía; para el autor son también las comunidades de gente que influyen en uno, los grupos diversos con los cuales nos identificamos o las asociaciones informales en las que compartimos un interés común y un sentido de comunidad.

Para pertenecer al club de lectura y escritura no es necesario tener grandes habilidades como lector o saber escribir mucho, por el contrario, sólo cuando uno se hace miembro es cuando puede verdaderamente leer y escribir. Para el autor, el aprendizaje de la lectura y la escritura deben ser procesos sin esfuerzo

y cuando no ocurre así es más por una historia cultural o personal de haber aprendido en forma incorrecta que por una inhabilidad para aprender. Como la forma como nos hemos acercado y hemos acercado a muchas generaciones a la lecto-escritura, no ha sido la correcta, Smith cree que superar un aprendizaje desalentador o difícil, es casi imposible sino se cuenta con la ayuda de un colaborador sensible y que apoye, un “miembro” más experimentado del “club”. Es necesario entonces la revisión de las que llama teorías oficiales pues el problema no es qué se enseña sino cómo se enseña.

Los adultos se preocupan por gastar mucho tiempo “ayudando a los niños” a hacer algo en lugar de ayudarles a que aprendan como hacerlo ellos mismos. Los profesores a veces dicen: “Si yo siempre les leo a los niños, se pueden volver muy dependientes de mí y esperar a que yo lo haga todo siempre”. Para Smith, eso nunca ocurriría porque los niños saben que pueden hacerlo: Así como alguna vez alguien nos cepilló el pelo o nos amarró los zapatos, ahora no necesitamos quien lo haga por nosotros; ni siquiera los niños que insisten en que se les ayude aunque ya ellos puedan hacerlo lo necesitarían, ellos simplemente están probando nuestra paciencia. Sugiere entonces que con la lectura el niño también puede ir adquiriendo su confianza pero según interpreto el autor llama la atención sobre el hecho de que somos los adultos los que pensamos que los niños no son capaces. Cree que leerles a los niños usualmente pasa por tres etapas claras que van desde su membresía a un club

de lecto escritores en particular a uno mas general donde los autores de los libros se convierten en los más experimentados y accesibles miembros.

En primer lugar, leemos para el niño que quizás está sentado en frente nuestro, mirando la boca y la forma como salen las palabras. Luego, el niño está al lado, sentado en nuestro regazo o mirando por encima del hombro el libro, no a nosotros. En este punto ya no estamos leyendo para el niño sino con el niño. Y finalmente, muchas veces sin llegar siquiera al final, el niño cierra el libro. Aquí, cree el profesor Smith, son los autores de los libros quienes están ya enseñándoles a los niños y es quizás una de las poderosas razones por las cuales los niños nunca serían dependientes pues confían en que ellos pueden hacerlo por sí mismos.

### **LLEGAR A LA ESCUELA**

Smith (1998) explica que a pesar de que los niños conviven en medios donde están expuestos a material escrito desde siempre, infortunadamente al llegar a la escuela se les somete a un lenguaje escrito con ejercicios e instrucciones que no tienen sentido para ellos pero que son los preferidos por la teoría oficial. Los aprendices deben verse a sí mismos como miembros de clubes de lectores y escritores de manera que se identifiquen con los autores mientras leen y releen sus libros favoritos. Infortunadamente, con las prácticas de las escuelas, los niños aprenden lo contrario. Al llegar a la escuela los aprendices son miembros de alguna clase de club de lectores. Por lo menos en Norte América y en occidente, según las investigaciones, no hay una casa o una comunidad,

donde no haya algo impreso: Las envolturas de los productos, las notas que se dejan en la nevera, los mensajes telefónicos que se anotan, el periódico y la rutina de los padres cuando lo leen, tarjetas de cumpleaños que se reciben o se envían, directorios telefónicos, guías de televisión, publicidad de los almacenes, catálogos, comerciales en TV, en fin, todo material impreso que tiene sentido para los niños y que ellos reconocen como parte de la comunidad con la cual ellos se identifican. Los niños saben para qué es ese material y aprenden de su uso por las personas que están a su alrededor, ya son miembros del club de lecto-escritores incluso sin saber muy bien leer y escribir por su cuenta. La fluidez llegará naturalmente como con el lenguaje hablado, cuando otros miembros del club más experimentados les hayan mostrado que el lenguaje escrito se puede hacer y les hayan ayudado a leer lo que a ellos les interesa leer y a escribir lo que a ellos les interesa escribir.

Considero que el planteamiento de Smith (Ibíd.) sobre el ejercicio de la práctica oficial aunque suena incómodo es necesario reconocerlo. No solamente hemos sido “víctimas” de esas prácticas pedagógicas tradicionales sino también practicantes de ellas. Era pertinente entonces, revisarlo no sólo como profesora sino también como miembro de una sociedad donde ejercemos diversos roles con prácticas oficiales o no de control y dominio. Como madres con frecuencia desechamos las propuestas o los intentos de los hijos por hacer algo y lo hacemos por ellos porque no creemos que sean capaces, como hijos o hijas hemos sido igualmente desconocidos desde nuestra realidad de aprendices e



igualmente, nuestros padres, madres, profesoras y profesores han hecho las cosas por nosotros, o nos las han complicado más. Creo entonces identificar que lo que el autor llama la teoría oficial educativa es una práctica que no toca solamente con la escuela sino con la vida en general. En el caso de la lectura y la escritura es importante también el concepto que defiende de que los autores de los libros son los colaboradores más tolerantes de los lectores de cualquier edad pues nunca objetan si el aprendiz quiere experimentar la historia 7 veces seguidas o saltarse un pasaje o cometer errores ocasionales o devolverse a un punto particular y esto, entiendo, es una de sus banderas al defender la lectura como una experiencia clave para la vida de cualquier ser humano. ¿De qué manera lo hacemos en nuestras clases de inglés?

### **Y LEER PARA APRENDER INGLÉS**

El avance en los procesos de lectura y escritura del primer grupo con el cual empecé el proceso, se medía básicamente por la pronunciación, participación o uso de los contenidos enseñados. Hay a continuación cuatro tipos de testimonios producto de las diferentes etapas del proceso de implementación, donde los formatos de planeación y diarios de proceso fueron cambiando como respuesta a las preguntas que iban surgiendo en el grupo de profesores. También aparecen registros del proyecto Académico cultural del cual fui encargada a partir de septiembre de 2000. Este proyecto se creó con el fin de motivar profesores y estudiantes en el uso diferentes expresiones de arte como estrategias pedagógicas o instrumentos de sensibilización para el aprendizaje del idioma inglés.

En principio, el uso del español era casi vedado. Era claro el ejercicio de la teoría oficial que plantea Smith (1998):

<p><i>Propósitos/ Contenidos/ actividades planeadas/ estructuras/ funciones/ libro</i> <b>Feb. 8 - 2000</b> -Que los estudiantes reconozcan y utilizar respuestas cortas usando "to be" -Que en el uso de esas preguntas se puedan utilizar los demostrativos this/that aprovechando los objetos de clase y algunas prendas de vestir que se empiezan a ve en la lección -Que logren asociar esas prendas de vestir con colores y números Que reconozcan la diferencia entre nuestro sistema de tren y algunos sistemas de otros países (Utilizar la misma estructura sugerida pero con estaciones de tren nuestras: Is this Floresta station? No, it is not. -Que se empiecen afamiliarizar con el uso de where y what: What station is this?</p>
<p><b>Observación general: Logros, reacciones, participación, puntualidad, tareas, creatividad, aprendizaje, interacción</b> <b>Observaciones específicas:</b> Inicé la clase con movimiento por el salón al ritmo del sonido: Al parar hacía las preguntas de información general con las que empiezo cada clase (tel #. name, spelling, where do you live, what is s/h wearing today? Etc. Se ayudan entre si cuando no entienden aunque a veces hay que recordarles que usen el español. Aprovechando que una de las tareas era averiguar por otros sistemas de trenes en el mundo, a cada estudiante se le pidió escribir el nombre de una estación de metro en Medellín par explicar el concepto de track, el uso de this/that y respuestas cortas. En principio solo yo hice las preguntas utilizando la estructura que traía el libro. Todos lograron captar el uso de los demostrativos, utilizan respuestas coherentes, han integrado conceptos como colores, vestuario, empiezan a diferenciar where/what... Hoy comenzamos una rutina de lectura después del calentamiento.</p>
<p><b>Comentario alumno, profesor, opiniones, evaluación de logros.</b> Se puede notar el avance del grupo. Edisson ya participa más con muchas dificultades en la pronunciación pero con muy buen genio. Fausser sigue participando bullosamente y a Juan Diego ya todo le caen cuando traduce y le dicen "no Spanish En general son cumplidos con sus compromisos y cada vez entienden más las preguntas de información del calentamiento. Las estructuras de las repuestas cortas las reconocen y practican y el uso de los demostrativos es más claro. Debo trabajar más en la parte escrita buscando que completen y elaboren preguntas de respuestas dadas. Jorge y Juan Diego van un poco más adelante que el resto.</p>

Tenía dificultad para integrar el tema previsto por el libro, los contenidos y el uso de la literatura, las actividades artísticas buscaban reforzar los contenidos. En el análisis de las observaciones de ese primer semestre hay un marcado énfasis en los aspectos gramaticales. La valoración de los logros de los estudiantes se consideraba adecuada o no según la apropiación y el uso que hicieran de esos conceptos.

Simultáneamente con el énfasis en lectura que quería darse, se hablaba de la enseñanza temática. Todos estos conceptos nuevos para la mayoría de los docentes eran confusos, demasiadas cosas a la vez, ¿qué era enseñanza temática? En principio fue una forma de unir algunos temas del libro por categorías dándole un propósito que tratara de trascender los aspectos gramaticales y que estableciera conexiones con la vida y experiencia de los estudiantes. Se buscaba darle más sentido a la clase y al aprendizaje de los estudiantes de hacer más significativos los contenidos y darle a los temas, propósitos más trascendentales, se hablaba de conectar con los saberes previos de los estudiantes y darle otro matiz a la clase pero aún basado en el texto guía.

**Propósitos/ Contenidos/ actividades planeadas/ estructuras/ funciones/ libro**

**Marzo 2, 2000**

*UNIT 3: AT HOME (family, actions, house holding, furnitures, pepositions*

*PROPÓSITOS: Planet Earth our Home – El planeta Tierra, nuestra casa*

*-Que los estudiantes reconozcan los diferentes tipos de casas que hay en el mundo, para personas y animales, de manera que hagan conciencia de las diferencias y similitudes entre los estilos de vida y actividades alrededor del mundo.*

*-Que puedan hablar de las diferentes actividades que la gente hace en la casa haciendo lluvia de ideas sobre las experiencias de los estudiantes y practicando en conversaciones.*

*-Crear conciencia de la relevancia de las actividades que se hacen en casa y que pueden beneficiar positivamente el medio ambiente.*

**Observación general: Logros, reacciones, participación, puntualidad, tareas, creatividad,**

**aprendizaje, interacción Observaciones específicas:** Como parte del calentamiento hicimos

*una lista del tipo de casas que conocían y exploramos en el diccionario su significado en inglés y las escribieron en el cuaderno: hut, castle, cave, igloo, etc. Luego discutimos acerca de las actividades que cada uno hacía usualmente en casa, las comparamos entre sí, incluso las relacionamos con las de algunos animales. Utilicé material para mostrar distintas casas del mundo. Hablamos de Nuestra Gran casa, el planeta Tierra y discutimos sobre la manera en que cada uno cuidaba de su casa y como podríamos cuida la Gran casa. Hablamos de*

*polución, basuras, deforestación y comparamos las acciones, responsabilidades y compromisos en ambos casos ¿Era posible hablar de que cuidamos el planeta porque no arrojamamos basuras a la calle cuando ni siquiera recogemos la ropa sucia del cuarto? Leímos*

*“Our reason ton love the Earth, luego los estudiantes hicieron un ejercicio apareamiento con dibujos de casas de animales y gente (bird/nest, faro/farmer, y finalmente fuimos a la galería a*

*ver una exposición llamada Los caminos del agua y 9 rituales de la vida que resultó perfecta para expandir el tema.*

**Comentario alumno, profesor, opiniones, evaluación de logros:** *Esta fue una clase muy dinámica. Todos estuvieron interesados, trabajaron de principio a fin y disfrutaron la visita a la galería. Pienso que pude hacer una clase integrada no solamente en los tópicos previstos sino también en situaciones reales relacionadas con ellos, usando sus conocimientos previos. No necesité comenzar la unidad pues ya muchos conocían parte del material que supuestamente debía enseñar hoy. De verdad disfruté mucho esta clase, los estudiantes también. Ha sido una clase muy significativa pues entendí el propósito del tema, creo que empiezo a entender como el propósito puede ser más trascendental, como se puede partir de lo cercano a lo global mientras veíamos la exposición y leía el escrito encontré lógica al tema y hubo posibilidades de hablar más. Hoy usamos más español en clase*

**LECTURA: OUR REASON TO LOVE THE EARTH IS:** *The Earth is our home, it nourishes us physically, sustains us aesthetically and spiritually. We are part of the Earth and the Earth is part of us. Self-preservation is the first law of nature. As we love and protect ourselves, so shall we love and protect the Earth. Our rituals are create to focus attention on the importance of protecting the Earth and its environment. Othello Anderson & Fern Shaffer.*

Dejar el libro de texto significaba asumir las riendas de los cursos, de los grupos, sin embargo, todavía el texto seguía siendo un apoyo. Precisamente se hablaba de que el libro no fuera el punto de partida sino un referente más en la clase. Uno de los problemas que se presentaba era que los padres se quejaban de que ellos compraban dos libros y que apenas si se usaba el de tareas, era una preocupación que también presionaba, pues muchas veces la tarea era completar los ejercicios del *Workbook* pero con frecuencia esas tareas se forzaban para que tuvieran conexión con lo que se hacía en clase, especialmente en cuanto a lo gramatical. Empecé también la lectura en voz alta en cada clase, más que porque le encontrara sentido, porque hacía parte de la propuesta.

A los enfoques críticos se les ha reprochado su incapacidad para desarrollar prácticas acordes con sus planteamientos... Reconocemos contradicciones e intentamos superarlas, aunque esa superación puede ser muy dura y difícil, ya que las estructuras institucionales son muy estables y reacias al cambio. Me parece que hay muchos ejemplos de prácticas críticas. (Kemmis,1999)

**Propósitos/ Observación general / Específicas / Comentario/opiniones alumnos, profesor, evaluación logros.**

**Marzo 16, 2000**

*Horario, rutina diaria, actividades en la casa y en la ciudad-*

*-Que los estudiantes repasen y practiquen sus habilidades orales describiendo diferentes actividades y el tiempo que utilizan para hacerlo.*

*Que lo relacionen con la importancia de usar el tiempo de la manera más acertada posible*

*Que sean capaces de describir y hablar acerca de las ilustraciones de las rutinas diarias relacionándolas con las actividades que ellos hacen.*

*Que mejoren sus habilidades lectoras con algunos de los libros relacionados con el tiempo que tenemos en el salón de materiales, ej. Day an Nigfht y Early in the Morning,*

*Que puedan establecer relaciones entre los lugares de la ciudad y los de la casa: Ej: qué lugar de mi casa sería el restaurante, algunas respuestas fueron: la cocina el restaurante; el cuarto de los papás, la estación de gasolina, la estación de policía; el cuarto, el hospital o el hotel*

**Observación general : Logros, reacciones, participación, puntualidad, tareas, creatividad, aprendizaje, interacción - Observaciones específicas:**

*Dividí el tablero en tres columnas: Morning, afternoon, night. Haciendo mímica representaba lo que ellos me decían que hacían en ciertas horas del día: Levantarse, desayunar, ir al colegio, almorzar, ver T.V, acostarse, etc. y yo iba escribiendo en cada columna. Luego, les entregué un bosquejo de una casa a cada uno para que dibujaran lo que yo fuera diciendo, por ejemplo: My father is watching TV in the leaving room at 9:00 p.m., My mother is cooking dinner in the kitchen at 7 o'clock. Luego debían escribir lo que habían ilustrado y finalmente, siguiendo un patrón de preguntas los estudiantes hicieron ejercicios con sus compañeros: What do you in the morning? O What time do you take your shower? Etc Para terminar, pasamos a la pag. 39 del libro y leímos sobre los lugares de la ciudad y por parejas hicieron el ejercicio de relacionar los lugares de la ciudad con los de la casa.*

**Comentario los alumnos, profesor, opiniones, evaluación de logros.**

*El ejercicio de ilustración tomó mucho tiempo pero lo disfrutaron y hasta lo colorearon. Charlie hizo cosas locas, por ejemplo, la mamá colgando boca abajo leyendo un libro,...Carlos se muestra más confiado, Elizabeth está yendo a la biblioteca y al centro de multimedia. Puedo notar que están mejorando pero me preocupa el tiempo, no alcanzo a desarrollar las actividades. Siento que el pacing (la planeación prevista según los contenidos del libro) me amarra. Aunque me gustó la actividad de la casa y la ciudad todavía siento que necesito encontrar algo más que hacer, con otro sentido.*

Recién ahora me doy cuenta cómo durante muchos años las ilustraciones de los libros que usábamos tenían, y siguen teniendo los mismos patrones que yo utilicé para caracterizar actividades y personas, ejemplo: El padre siempre viendo TV y la madre cocinando, formas culturales confirmadas con prácticas sociales, mi clase, mi mirada del mundo más la que plantean los textos y que yo me encargo de legitimar a través de la práctica pedagógica, la puesta en escena con estudiantes, familia, y a partir de ese acto, sistematizado, convencionalizado y naturalizado, una estructura socialmente aceptada. Tal vez

por eso la propuesta que hiciera Charlie (referencia en el cuadro anterior) que tanto me divirtió y que calificara como loca, es desde mi nueva mirada, un intento por romper los esquemas, ¿qué pasaría con Charlie? Se empieza a ver aquí más claramente la inquietud que surge entre la estructura convencionalmente utilizada con el libro y la propuesta que intentaba agregar otras convenciones para la lectura y la escritura, ellas empezaban a distanciarse y no parecían tan complementarias.

Aunque tengo que aclarar que son reflexiones posteriores las que me hacen pensar que no volvería a amarrarme de nuevo a un libro de texto, en su momento era casi imposible pensar que tenía que dejarlo. Se puede observar en estos primeros testimonios y en la forma como se planeaba la clase que se partía del libro para proponer otras cosas. Sólo más adelante durante mi paso por la Universidad Nacional intento establecer la conexión entre las unidades del libro y sus contenidos gramaticales que debía cubrir en el curso con la exploración de otros textos y la propuesta temática, la cual abordo alrededor de una pregunta que parecía abarcar esos temas y que intentaba acordar o definir con los estudiantes.

### **LA LETRA CON SANGRE ¡DUELE!**

Por más de un siglo la orientación teórica que ha prevalecido en los programas educativos ha sido el conductismo (Salmon, 2001 p:11) enfoque donde la interacción entre el niño y el adulto se privilegia a partir de la imitación del segundo al primero, donde el estudiante debe copiar lo que le ofrece el

maestro; como recompensa, el estudiante obtiene buenas o malas notas de acuerdo con la calidad de la "copia": ensayo y error, premio y castigo. Infortunadamente, aún predominan en las aulas estas prácticas que inhiben al estudiante de su propio pensamiento. Para Smith (1998), las aulas se convirtieron en algo semejante a laboratorios experimentales y el aprendizaje se volvió un asunto de esfuerzo individual, tortuoso y forzado. La función social del maestro se diluye y parece evadirse con prácticas que solo buscan instruir sobre aspectos específicos. Aquí el aprendizaje es esporádico, dosificado, controlado y sin sentido y se aleja de la realidad y los intereses del estudiante. La razón para que así ocurra se origina probablemente en el hecho que los maestros reflejan en sus prácticas la forma como han sido educados.

Otras propuestas como las teorías constructivistas, por el contrario, buscan brindar experiencias de aprendizaje múltiples y significativas que invitan a los estudiantes a construir conocimiento y a dar sentido al mundo. Aunque en ellas se le otorga al aprendiz un rol importante, el papel del adulto o de los pares es fundamental ya que la construcción es social y requiere de la interacción con otros. Una premisa básica del constructivismo es que: detrás de cada sujeto que aprende hay un sujeto que piensa y que su rol debe ser activo, social y creativo. Basada en autores como Lev Vygotsky, Salmon (2001) plantea que para ayudar al niño debemos acercarnos a su "zona de desarrollo próximo" partiendo de lo que el niño ya sabe. Eso que ya sabe está relacionado con su contexto y lo influye necesariamente, de allí que se valore el carácter social e

histórico de ese conocimiento y del que puede adquirir y mejorar a través de la adecuada intervención que se haga en la "zona de desarrollo próximo". Esa intervención debe, además, favorecer el desarrollo de la función simbólica o las formas como se puede manifestar el pensamiento, por eso, la enseñanza debe estar guiada por un énfasis constructivista en los actos de aprendizaje de distintos sistemas simbólicos como el lenguaje, el habla, la danza, la música, el juego. La maduración de los procesos psicológicos superiores como el pensamiento -en tanto desarrollo de ideas que luego se internalizan-, se desarrolla necesariamente en contacto con otros, Vygostsky (en Salmon, 2001. p:17) sostiene que los símbolos surgen de los conflictos entre el individuo y sus deseos sociales y por eso, los niños necesitan de la ayuda de los adultos para aprender las convenciones del grupo social al que pertenecen. Desde esta perspectiva, ¿Qué papel juegan entonces los adultos en el proceso de aprendizaje? Es aquí donde cobra importancia el arte en sus diversas expresiones como mediador simbólico de lo social, como mediación semiótica que se construye a partir de los saberes previos, de la vida misma con las dificultades, problemas y alegrías reales de los aprendices, y el docente como mediador de aprendizajes.

**Agosto de 2000**

*Es un grupo de 10 estudiantes bastante homogéneo. Hemos compartido expectativas y proyectos con su experiencia de estudiar inglés. En general todos mencionan la necesidad de aprender inglés para viajar a Estados Unidos. Me parece importante brindar confianza y creo que ya he logrado gran parte, por lo menos no se critican burlescamente. Especialmente Alejo, Luis y Harold necesitan sentirse más tranquilos para participar, preguntar y errar y creo que el clima de*



*trabajo lo está permitiendo gradualmente a través de los trabajos de calentamiento y de las responsabilidades que he propuesto. Ejemplo: Me parece necesario que reconozcan en el error uno de los pasos para aprender sin necesidad de hacerlo explícito como cuando el profesor dice la frase de manera correcta y el estudiante entiende que cometió un error pero no se le incomoda.*

## **APRENDIZAJE DEL LENGUAJE**

Katuska Salmon (2001), ha estudiado los procesos de lectura y escritura desde distintos contextos educativos, expone en su libro *Múltiples formas de cultivar lectores y escritores autónomos*, ideas teóricas y prácticas que sirven de base para la construcción de una propuesta educativa progresista e integrada haciendo visible lo que debe ser, según ella, el contexto de acción educativa en el nuevo milenio. Resalta las expectativas que debe tener el maestro para activar el deseo de aprender en sus alumnos y considera que los maestros tenemos derecho a plantear nuestro propio paradigma o teoría de educación pero que para ello es preciso que conozcamos las teorías y corrientes filosóficas que determinan la práctica docente y reconozcamos las nuestras. Recopila las teorías de varios arquitectos del pensamiento que conllevan al planteamiento del aprendizaje como la autoconstrucción del conocimiento y presenta las teorías de Jean Piaget, Lev Vygotsky, John Dewey, Jerome Bruner y Howard Gardner entre otros, como respaldo también de aquellos estudiosos que, han contribuido al fortalecimiento de la filosofía de lenguaje integral entre los que destaca a los profesores Kenneth y Yetta Goodman, padres de esta filosofía. Aunque anota que es muy difícil precisar el fenómeno de la adquisición del lenguaje, dice que es cierto que los seres humanos nos apropiamos rápidamente de este sistema simbólico sin ninguna lección por parte de

expertos del lenguaje. Aquí es importante entonces resaltar el valor de analizar el rol social del lenguaje porque es ésta la condición que permite al individuo buscar la razón para aprender a hablar o leer y escribir. Su experiencia con el desarrollo de la lectura y la escritura ha sido no sólo con el español sino también con el inglés como lengua extranjera.

Tal y como lo hace también Frank Smith (1998), Salmon habla de la lectura y la escritura como procesos de aprendizaje que deben ser tan simples como el proceso de aprender a hablar, resaltando continuamente la gran influencia que los factores socio-culturales tienen en la adquisición del lenguaje. Se apoya en teorías como la de las inteligencias múltiples de Gardner (1983, 1990, 1993), el aprendizaje a partir de la experiencia según John Dewey (1938), las funciones del lenguaje de acuerdo con Halliday (1975) y Brian Cambourne, remarcando en casi todos los casos aspectos como el valor del aprendizaje con sentido, la importancia del aprendizaje centrado en el estudiante y del contexto social que contribuye en ese aprendizaje y del tema y del lenguaje significativos. Como una manera de afirmar los principios de lenguaje integral que siempre trata de validar en su exposición, la autora retoma de Ken Goodman (1989, p.14), aquello que él considera caminos fáciles y caminos difíciles para aprender:

**Es fácil cuando:** Es real y natural, es integral, tiene sentido, es interesante, es relevante, le pertenece al aprendiz, es parte de un evento real, tiene utilidad social, tiene un propósito para el aprendiz, es accesible a él, el aprendiz elige y tiene poder para utilizarlo. **Es difícil cuando:** Es artificial, está fragmentado, no

tiene sentido, es aburrido y carente de interés, es irrelevante para el aprendiz, le pertenece a otro, está fuera de un contexto, no tiene valor social, no tiene ningún propósito identificable, está compuesto por otro, no es accesible, el aprendiz carece de poder para utilizarlo.

Como defensora y seguidora de la filosofía enfatiza que tanto la lectura como la escritura, como sistemas de símbolos, cumplen las mismas funciones que el lenguaje oral y considera que es importante tener presente las funciones del lenguaje porque la aplicación de estos conceptos marca una de las diferencias con el enfoque de lectura y escritura tradicional. Por otro lado, señala que las creencias del maestro sobre cómo aprenden los niños se refleja directamente en la práctica y dice que, quienes se identifiquen como ella con la filosofía de lenguaje integral, piensan que la adquisición del lenguaje es un proceso social que surge como producto de la construcción de conocimientos en el niño y que es mediada por el adulto u otros niños más capaces.

La pedagogía del lenguaje supone “mediaciones que ayudan a construir un sentido social propio” y más generalmente, una postura física completa del mundo social” (Bourdieu, 1990, p. 82, en Luke, 2002).

Como se aprende a leer leyendo y se requieren demostraciones y acompañamiento de otros lectores más avanzados para mejorar esos procesos, son los adultos quienes pueden colaborar en ese ejercicio. ¿De qué manera lo hacía en mi clase de inglés? De eso entonces se trataban todas las nuevas actividades que empezaron a instalarse lentamente en la clase y a adquirir otro sentido. El LEA (Learning Experience Approach), era una forma de liderar la

creación de textos escritos en grupo alrededor de una pregunta relacionada con el tema que se estuviera trabajando o de alguna información que se pidiera. Otras actividades como la lectura en voz alta, la lectura en silencio, la lectura compartida y la lectura en parejas se fueron aclarando con el tiempo. En principio fueron básicamente actividades mecánicas.

**Agosto de 2000**

*...He utilizado distintas lecturas en cada clase. De Child's Treasury Poems y Poems Work, libros como I love my Family, I Like you y otros voy afinando las estrategias que utilicé el semestre pasado. Como es obvio ellas no han funcionado de igual manera y ha sido necesario utilizar tiempo extra para trabajar con algunos estudiantes para aclarar las estructuras de las preguntas... estudiantes como Gabriel han logrado más autodisciplina... ellos también hacen lectura en voz alta... Alejandro muestra, a pesar de su silencio que estudia y quiere aprender.*

### **DE NUEVO DEL TODO A LA PARTE, FROM WHOLE TO PART, LENGUAJE INTEGRAL**

Dorothy Watson (1999) define el Lenguaje integral desde distintos ángulos, primero como el movimiento de profesores que está cambiando el currículo alrededor del mundo, también como el movimiento que tiene que ver con profesores que son escuchados y estudiantes que son visibilizados. Un espíritu, una filosofía, un movimiento, un nuevo profesionalismo que está dejando su impronta en estudiantes, educadores, padres y madres desde Australia hasta Canadá.

Dice Watson que maestros y maestras que siguen la filosofía hablan con satisfacción de sus estudiantes quienes se han vuelto escritores y lectores entusiastas y apoyan sus testimonios con numerosos ejemplos de las creaciones de sus pupilos. Empiezo a confirmar que soy una seguidora de esta filosofía, efectivamente; he tenido que destinar espacio de mi biblioteca con

copias de los trabajos realizados por muchos de los y las estudiantes que he tenido desde pre-escolar hasta universidad, algunos en copias y otros originales que desafortunadamente no se reclamaron una vez valorados y que siento que estarían mejor en manos de sus autores.

Como la misma autora señala, definir el Lenguaje integral es necesario no solo para quienes están por fuera del movimiento sino también para sus seguidores teniendo en cuenta tres de las dimensiones que considera más importantes: la primera, la de la **investigación** en lectura, escritura y aprendizaje, aceptada y creíble por sus seguidores: segundo, la de la **teoría pedagógica** que emerge de la investigación y finalmente, la de la **práctica** que se hace consistente con la teoría.

#### **Septiembre de 2000**

*Confieso que he abandonado el pacing porque lo conozco, porque lo he trabajado y/o porque me estorba. Aunque he seguido el libro sigo trabajando en distintas lecciones que me complementan por ejemplo las acciones, las actividades de la familia y la relación con los estudiantes... Todavía me cuesta trabajo reconocer los pequeños pero significativos avances de mis estudiantes. Por ejemplo, Gabriel se muestra mucho más tranquilo participando tanto en grupo como individualmente y se nota que estudia más. Aunque todavía le toma tiempo comprender las preguntas a "quemarropa" hace esfuerzos por contestar y ya me dice "bueno si" "eso es"... La búsqueda por lograr una buena atmósfera de trabajo es satisfactoria y creo que redundará en el mejor desempeño de todos.*

Watson piensa que no es suficiente definir el Lenguaje integral pues maestros y maestras deben asegurarse que lo que ocurra en clase esté apoyado de manera consistente con su definición. Sin embargo, y a pesar del entusiasmo de algunos, también hay serias dudas sobre sus méritos y eficacia por parte de otros quienes aducen que si no se puede definir una filosofía con precisión, ¿cómo se puede saber qué impacto tiene, cuáles son sus resultados y su

influencia? Precisamente y considerando estas dos premisas, la relacionada con las dimensiones y la de la dificultad para definir, intentaré hacer mi propia definición del Lenguaje integral a través de los ejemplos, descripciones y reflexiones vividas durante el proceso de transición entre la práctica convencional de enseñar a leer y a escribir en inglés y la comprensión e implementación del Lenguaje integral, entre el uso del libro de texto y la literatura, en un trabajo con muchos altibajos y preguntas pero también como muchas satisfacciones.

#### **Mediados de octubre de 2000**

*...La necesidad de mejorar en habilidades de lecto-escritura me determina ciertas pautas o rutinas a seguir...al iniciar la segunda hora, se hace lectura en parejas, en silencio, individual o compartida y por lo menos cada dos clases, trato de elaborar un texto escrito en grupo. La transición se nota muy poco. Me gustaría ahondar más en las relaciones con su mundo adolescente, sus gustos, sus amigos, sus sentimientos sobre los cambios que enfrentan...Alejandro tiene problemas de pronunciación, es un poco inseguro y no habla mucho, solo se atreve cuando hay más gente hablando simultáneamente y generalmente lo que dice es acertado. El referente cultural de Alejandro es escaso, estudia en colegio oficial y creo que esta es el primer acercamiento a un espacio distinto a su estudio es éste. Hace preguntas como: por qué no enseñó a leer como cuando él aprendió español – juntando letras- y yo le respondí que si él se había dado cuenta la diferencia entre la forma como leía al iniciarse el semestre y como lee ahora.*

#### **Octubre de 2000**

*Algunas lecturas relacionadas con los números y los meses han sido sueltas, aparentemente sin ninguna conexión más que la del tema en sí. ¿Es esto válido? ...además de familiarizarse con lo que dicen los poemas ha servido para mejorar su pronunciación y sentirse seguros de asumir el riesgo de leer... (¿Vale?). Reconocen las rutinas de clase, identifican algunos errores en las estructuras de preguntas y respuestas y logran compartirlas o sugerirlas a los compañeros.. Me queda la inquietud de qué tan válido es en este primer nivel todo el manejo de información general ya que en ocasiones todo lo que quieren expresar se ve limitado por su escaso vocabulario.*

Debo considerar también que, unas razones que Watson señala, aclararían por qué es difícil definir el lenguaje integral y que creo apoyan mi decisión de hacerlo a través de mis ejemplos. Primero, la mayoría de los /las seguidores del

Lenguaje integral rechazan las definiciones tipo diccionario que se pueden memorizar, pues ellos y ellas han llegado al Lenguaje integral por su propio y único camino. Por esto, sus definiciones varían y reflejan su crecimiento personal y profesional. Adicionalmente, para llegar a la propia definición, un maestro debe entrar en lo que se ha llamado “zona de incomodidad del Lenguaje integral”, incómoda porque requiere tanto de una gran honestidad para evaluar y revisar las prácticas del pasado como de paciencia y tiempo para la reflexión. Por eso, algunos educadores, se muestran indecisos en comprometerse. En segundo lugar, la pasión en contra o a favor del Lenguaje integral puede ser tan fuerte que impide a sus oponentes hacer preguntas razonables e inofensivas y a sus defensores dar respuestas ambiguas y no defensivas.

#### **Noviembre de 2000**

*Hemos cubierto gran parte de los temas, he obviado otros como American currency, acciones como At the office...No logro utilizar el Bonus Practice Book de forma más paralela, a veces es la tarea que tiene que ver con el tema cubierto pero todavía no significativa. La elaboración de trabajos escritos es más productiva, no siempre planeada ni relacionada con el tema que se ve. Destaco My weekend, describiendo las actividades que se hicieron un fin de semana donde básicamente se usa el pasado. Aunque se que es importante la descripción, mi inquietud surgió de qué tanto se enredarían o cuan productivo sería utilizar este tiempo que sólo verán en un semestre más. Sin embargo, lo validé cuando recuerdo que desde que empezamos el curso pregunto por deletreo sin haber visto el alfabeto y en el momento de llegar a ese tema en el libro, ya ellos lo sabían utilizar. La escritura del weekend surgió de una pregunta al iniciar la clase How was your weekend? Otro ejemplo que me gustó mucho fue cuando llevé la lectura de un poema corto escrito por un niño de 13 años titulado LIFE. Antes de hacerlo, les pregunté (en inglés) What is life for you? Hubo aportes de todos, casi todo en español pero yo escribía en inglés en el tablero, ellos lo escribieron en su cuaderno y finalmente leí el poema que llevaba. Leí tres veces y en la siguiente lectura omitía la última palabra para que ellos la completaran; la escribí en el tablero y expliqué las que no entendían. Cada uno, leyó el poema a su compañero y luego, en parejas, dibujaron lo que uno de los párrafos que les asigné les inspiraba. De cada dibujo se escribieron en inglés las impresiones, adjetivos, sensaciones que les producía y finalmente relacionado o no con el poema LIFE, cada uno debía escribir un poema con las frases o palabras dichas por ellos. Me gusta este tipo de trabajo porque*

*permite la participación espontánea de todos, la expresión de sus sentimientos y el riesgo de expresar en inglés cosas personales. Encuentro en quienes trajeron la tarea interés, trabajo y gusto por hacerlo. Jorge se tomó el trabajo no solo de escribir algo muy sentido en español sino también de traducirlo y aunque luego lo haya chequeado con el traductor del computador, me parece valioso el esfuerzo. Paula y Luis Miguel iniciaron los trabajos juntos pero cada uno lo terminó con su propio toque. Alejandro dice que lo tiene en español y que no sabe como decirlo en inglés pero todavía no lo he visto.*

## **MY LIFE**

### **Stefania, 13 years**

My life is something special and beautiful. It is problems and something happy too. Life can be good, life can be bad. My life is an opportunity to love and change. For me, life is a project that is built day by day. What is life for you?

## **DREAMS**

### **Gabriel, 12 years**

Dreams are a party, harmony, creation, happiness. It is the mystery of life, It is the light of my light. Sometimes is imbalance and other times inspiration. Life is different feelings but always harmony, creation. Dreams, party and mystery.

## **Life**

### **Viviana, 12 years**

Life is dreams. Life is beautiful. Life is problems. Life is interesting.

It is something happy. And something sad.

I think that my life is a hole for an impossible love.

My life is love, and this is my life.

## **What is life?**

### **Alejandro, 14 years**

Life is a storm that brings lightning and thunder. Time flies and life changes, until it becomes a harmonious day that we all expect to have. A day without storms, with some breeze will stop with our spirit of love.



Por último, los expertos en el Lenguaje integral pueden proveer respuestas enriquecedoras a preguntas que con frecuencia no se hacen a los profesores. Las definiciones son tan diversas como las experiencias e historias profesionales de sus autores y esa variedad libera a aquellos que han estudiado y practicado Lenguaje integral para generar sus propias definiciones y revisarlas una y otra vez; aquí, son los mismos maestros los expertos en Lenguaje integral. Es este quizás, uno de los elementos claves donde encuentro la conexión con la pedagogía crítica en tanto plantea el concepto de empoderamiento del maestro; haciendo eco a Giroux, se trata del maestro como intelectual. Goodman (1992), dice que, este no es un movimiento liderado por algunos gurúes emitiendo eslóganes o pasando fórmulas para saber qué hacer el lunes en clase. Es un movimiento de profesionales conocedores, informados que han tomado el control de sus propios salones de clase, que se han movido del laboratorio, el podio, los libros de texto, al lugar donde maestros y estudiantes se reúnen para crear conocimiento práctico, el aula misma. A través de esta práctica, han avanzado en teoría y construido una nueva pedagogía y un nuevo currículo. Desde el punto de vista de los maestros seguidores del lenguaje integral, los investigadores externos a las aulas de clase, los legisladores de la educación, han estado buscando “la verdad” en los lugares equivocados cuando la mejor evidencia está en los salones de clase. *“Los positivistas decían a Piaget, ‘solo sabemos lo que vemos’, a lo que Piaget respondió, ‘No, ustedes solamente ven lo que saben’ Goodman, (1992, p. 356)*

El Lenguaje integral ha sido para algunos maestros profesionales en Estados Unidos una posibilidad de re definirse como maestros y establecer una relación colaborativa más que conflictiva con sus alumnos empoderados, de construir una comunidad de aprendices sin techos o pisos artificiales, sin etiquetas destructivas para los estudiantes. En otras palabras, una posibilidad de trabajar en y con la diversidad Con una convicción de que la enseñanza puede apoyar el desarrollo de la lectura y la escritura, el lenguaje integral está basado en el conocimiento científico del lenguaje, el aprendizaje, la enseñanza, el currículo, y la manera como la sociedad influye el lenguaje y el aprendizaje. Señala Goodman (ibid) que en el proceso de lectura no se trata solamente de qué se lee sino más bien, quién lee, no de lo que se sabe, más bien, quien lo sabe y qué está haciendo con lo que sabe, otro motivo más para relacionarlo con la pedagogía crítica. Es el ser humano quien está allí en el centro del aprendizaje, del conocimiento y su comprensión del mundo en función de la transformación. Acotando a Rosenblatt, Goodman (1992) indica como la autora sugirió desde hace unos 60 años, como el proceso de lectura es como una transacción entre el lector y el texto y a través del texto, con el autor, un proceso constructivo donde tanto el texto como su significado son construidos por el lector. Esto quiere decir que, en algún punto, hay dos o más textos durante la lectura: el publicado y el del lector y en el proceso de transacción ambos han cambiado.

**Noviembre 2 de 2000**

*Alejandro se dio cuenta en la sesión de lectura de hoy como ha aprendido a entender y leer ciertas frases y palabras que no conocía sin necesidad de juntar letras*

### **Noviembre de 2000 – Evaluación final**

*I think that in this last case it was not only important for Alejandro to realize how his learning process has been changing but for me to recognize how meaningful little details could be. It is important and necessary to encourage students every time, to let them realize how they are working and improving and to be aware of those "little", sometimes hidden details we usually do not consider important because of or "over expecting teaching goals". Besides and beyond is the students' needs and the world we can enrich. I would suggest keeping in mind the importance of motivating and encouraging our students. Alejandro changed the quality of participation in class when he started to realize the things he has done during the course. I think it was important not only to let him know when he was achieving something but to encourage a constant participation every time in class. Self confidence is a spicy ingredient to feed the soul and some of us need it more than others. Alejandro can do more, but he has definitely done a lot. He knows he can try, fail and do it again*

Una postura similar se asume frente a la escritura. Los textos como las unidades de lenguaje más pequeñas, auténticas y significativas, tienen todo el potencial para representar el significado de un escritor de manera que el lector pueda construir su propio significado. Entender la importancia de la función en el uso del lenguaje, esto es, que el lenguaje tiene la forma que tiene con el fin de servir a una función social y personal, da otra dimensión a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura. Para el Lenguaje integral más que aprender a leer y a escribir, se debe leer y escribir para aprender. Las maestras y maestros del Lenguaje integral han entendido el rol central que tiene el lenguaje en la comunicación humana, en el aprendizaje y el pensamiento y que el lenguaje escrito sirve un amplio rango de propósitos que se sobreponen. Tener presente las funciones del lenguaje y su aplicación marca una de las diferencias con el enfoque de lectura y escritura tradicional y urge a maestros y maestras a revisar sus creencias sobre lo que se entiende por leer y escribir. Este aspecto está relacionado directamente con la necesidad de reflexionar e investigar del maestro que propone la filosofía, por ello, quienes se identifiquen

con la filosofía de lenguaje integral, identifican su responsabilidad en el proceso de formación de estudiantes pues saben que la adquisición del lenguaje es un proceso social que surge como producto de la construcción de conocimientos en el niño y que es mediada por el adulto u otros niños más capaces.

### **LO TEMÁTICO: ENTRE CONTENIDOS Y PREGUNTAS DE INDAGACIÓN, CREACIÓN DE CURRÍCULO CON LOS ESTUDIANTES**

No utilizar un libro de texto fue no solo extraño para los padres y madres sino también para los estudiantes. Explorar desde los temas que pudieran interesarles se fue aclarando mientras seguíamos explorando. En principio, se buscaba básicamente responder preguntas de información sobre el tema elegido pero luego se fueron moviendo a conexiones más trascendentales y relacionadas con cosas personales. Pasar de inquietudes como: “¿Cómo puede ser que un gusano que se arrastra después pueda volar?” a “Ah! Ellos y nosotros tenemos familias, todos trabajamos y todos somos seres vivos”, requirió tiempo pero también requirió de mi parte entender por qué y para qué era importante saberlo. Murales, juego dramático, sombras chinescas, títeres, narración oral, empezaron a tener sentido no solo como medio para introducir los temas sino también como herramienta para la representación de las interpretaciones que hacían los estudiantes de sus preguntas, para la exploración de las respuestas que luego escribíamos conjuntamente, para la representación de sus sentimientos y en cursos posteriores, para hablar de sus familias, el país, la guerra, identidad, etc.

**Febrero 27, 2001**

*En las dos primeras clases estuve bastante dedicada y a veces preocupada por cumplir la agenda propuesta. Aunque identifiqué mis rutinas de clase, hay muchas otras nuevas como los literacy events y la agenda en sí misma que me son todavía ajenas y no las manejo espontáneamente. La elección de los temas: Insectos, mapas, personas es demasiado amplia, son como piezas de rompecabezas ¿Cómo armarlo? Encuentro que es importante establecer claramente las directrices del curso, las rutinas, motivar permanentemente la investigación y hacer conexiones con ellos y con lo que quieren aprender (queremos...) Pero me asaltan inquietudes con respecto al uso adecuado del material que se encuentre, las exigencias que genere el trabajo y el sentido de autonomía y responsabilidad que adquieran los estudiantes. Quiero utilizar las herramientas de teatro no descontextualizadas. Me interesa incorporar los eventos de manera que me pueda apropiarse de ellos y utilizarlos significativamente para los estudiantes y para mí.*

*En principio la exploración de libros fue literalmente eso, exploración, curiosidad y ya. Yo no entendía mucho qué debían hacer, que tan suficiente era o qué tan necesario. No he aclarado qué quieren saber de la gente y los mapas pero se me ocurre que pueden establecerse diferencias y similitudes entre insectos y personas que finalmente somos todos seres vivos, con una misión importante por cumplir en la tierra. No sé si es demasiado trascendental pero me gusta. Si por lo menos pudiera lograr que se inquietaran con esa duda, me alegraría. Los mapas, no sé en qué momento llegarán pero sé que tienen su ubicación cuando se hable de lugares donde vivimos, trabajamos etc. (abejas en sus panales, gente en sus barrios, casas, etc.)*

Una vez escogido el tema se elaboraba un cuadro con tres columnas que respondiera a tres preguntas: Qué saben, que quieren aprender, cómo o a través de qué medio lo quieren aprender. Una última columna o pregunta para el final del semestre era, qué han aprendido. Las siglas en inglés: KWL, en español: SQCA. Para Willis (en Salomon, 2001, p. 140), este es un modelo que ayuda al alumno a investigar. Como lo mencionara anteriormente, al principio todo era confuso, eran muchas cosas al tiempo: reconocer las rutinas de clase, elaborar y tratar de seguir la agenda, leer, escribir, abordar el tema, responder preguntas y hacer teatro (este último mi interés particular). Con el grupo con el cual inicié este proceso piloto se decidió hablar sobre los insectos. Leímos mucho material, vimos la película Microcosmos, videos, sufrimos los paseos de

algunos insectos sobre nuestras manos, escribimos y creamos nuestros propios textos sobre insectos:

**Marzo 8, 2001**

*We observed an ant and wrote about it. Students compared with the information we had written about cockroaches last class. The characteristics were very similar however I still think we need to establish more connections with our bodies, something deeper than descriptions... For the reading aloud today, I read a poem called Hey Bug! This turned into a rap poem they enjoyed a lot. I need to accompany them to read and help them to identify structures: ANTS. They are very, very small. They have six legs, they have no bones. They have a head thorax and abdomen like cockroaches. They live in anthills and colonies. They can carry up to ten times their weigh.*

Los formatos de planeación ya habían cambiado. El propósito de la clase, las actividades, los materiales y la valoración eran concienzudamente planeados. Las preguntas de información eran contestadas rápidamente, qué comen, donde vive, era simplemente buscar y allí estaba la información, en cualquier parte. ¿Era esto la enseñanza temática? Se empieza a aclarar que la que se planteara antes como “una pregunta más trascendental y que ahora llamábamos “*enduring question*” o la pregunta problematizadora, tenía sentido porque iba más allá de esa información, pero ¿cómo ir “más allá” si no tienen el suficiente vocabulario, no entienden todo el material en inglés? Aunque leíamos y escribíamos cada vez más, no me alcanzaba el tiempo para explorar todo lo que llevaba a clase y hacer las actividades programadas. Parecía importante entonces optimizar el tiempo de clase, escribir más con ellos –hacer LEAS.

**Marzo 15 de 2001**

*Al finalizar la clase de hoy mi pregunta fue ¿qué hacer con tanta información? Hoy me sentí cansada, hablé demasiado y creo que mis estudiantes quedaron como un saco lleno de conocimientos e información sobre muchos insectos. La cuestión es, ¿cómo relacionar toda esta información con los intereses de los estudiantes? Pienso que han disfrutado de la observación, la lectura, ya eligen espontánea e independientemente lo que quieren leer y algunas veces lo hacen con mi ayuda,*

*pero todavía necesito definir qué hacer con todo lo que saben. Debo buscar conexiones que permitan unir sus intereses, sus conocimientos y búsquedas con lo que van aprendiendo, con lo que tienen y lo que son. Por ejemplo, cuando hablamos de la metamorfosis de la mariposa lo conecté con su "metamorfosis" como seres humanos, sus cambios al crecer desde que fueron engendrados hasta ahora: ¿Será que los humanos tenemos metamorfosis? ¿Qué sería la barriga de la mamá si fueran mariposas?: Cocoon, pupa. ¿cuáles nuestras alas? ¿Los brazos? ¿Qué podemos comparar? ¿Qué es diferente? Este creo que es el tipo de conexiones y situaciones de las que hay que sacar más provecho: Hoy exploré un poco con la música y el movimiento simulando ser el huevo que va cambiando y creciendo hasta que sale la mariposa que vuela: Explorar movimiento y sonido, conciencia corporal; escribir sobre las conexiones; buscar más en los libros; hacer cierres temporales "wrap ups", de la información que tenemos. A veces es MUCHO! Finalmente, hoy respondimos a una de las preguntas que hicieron, utilizando parte de la información que Catalina leyó de una revista sobre insectos en español que trajo hoy a clase; escribimos*

***Why people eat insects?** Insects are good because they survive in any weather. They can reproduce easily in any place. Their food is cheap. They have a lot of proteins. Insects are the dominant animal group in the planet.*

Cada clase tenía cada vez más preguntas. Empecé a entender que lo temático no implicaba hablar durante toda la clase sobre el tema. Que más que la preguntas en sí, estaba lo trascendental y significativo que implicaba resolver inquietudes propias de la curiosidad del ser. Implicaba también una planeación adecuada de las clases, esfuerzos, compromiso y cuidado, confianza en la inteligencia de los niños. Entender que la libertad para escribir sobre tópicos significativos, estaba conectada con el aprendizaje del idioma aunque aparentemente no se notara pero también era un vehículo para enseñar como escribir poemas, cuentos, reconocer sus posibilidades expresivas y crear. Esto permitía que ellos se involucraran emocionalmente en un espacio que respondía algunas de sus necesidades de aprendizaje. Allí, ellos se sentían más comprometidos y podían prestar toda su atención porque se sentían valorados para expresarse y asumir riesgos, un elemento fundamental no solo para ellos sino también para mí.

Otras cosas fueron cambiando también; el español ya no era problema, es saber previo, cultura. De nuevo aparece Roncalla (2000) con la oportunidad de trascenderse a sí mismo al aprender una lengua extranjera, de viajar y encontrar otros, de ser uno con el otro y de experimentar los cambios de cómo se siente y se percibe uno a sí mismo. Estar entre dos idiomas brinda la posibilidad de ver las estructuras del idioma y la cultura de una forma más clara, de reflexionar sobre el juego complejo entre género, estratos sociales, nacionalidad, raza clase y aprendizaje del idioma en si. Como uno se socializa en una cultura a través del lenguaje, de las palabras, los tonos, las comprensiones de un lugar, es necesario en el proceso de moldear la auto-percepción e identidad, reconocerla no como un ente estático, innato sino como un proceso, con aciertos y desaciertos. En el aprendizaje de un idioma como el inglés, se plantea el riesgo de que éste se vuelva un instrumento de manipulación y dominio, de control y adoctrinamiento como ocurrió con los españoles: “Se adquiere el lenguaje del que te desprecia con el fin de esconder tu propio idioma y luego te burlas de aquel que llegue a recordártelo” (ibid).

Otro aspecto importante es que yo era otra aprendiz, las preguntas también tenía que responderlas yo; no sabía mucho sobre el tema así que tenía que investigar, yo también estaba aprendiendo; la hegemonía del conocimiento empezó a bajar del podio. El tema, aunque en algunos aspectos de la planeación lo manejaba yo, no estaba regido por ningún libro de texto, no se trataba de ciertos contenidos temáticos léase “gramaticales” sino de ciertos



intereses de los estudiantes que yo intentaba definir con ellos y finalmente concretar para qué se quería aprender lo que querían aprender. Las lecturas que se hacían o las preguntas que traían los niños o los escritos que hacíamos, tenían ya sus aspectos gramaticales. Estos se trataban en el momento que fuera necesario, en contexto y a través de lo que se llamaba “mini lessons”. Las mini-lessons, eran las explicaciones oportunas y concretas que se hacían en el momento que surgieran las dudas o los problemas sobre lectura, gramática, ortografía, fonética, etc. Por todo esto, era necesario una observación más concienzuda, una planeación rigurosa, una escucha alerta de ellos y mía. Parece tan sencillo, se lee tan rápido, pero costó no solo tiempo sino también paciencia entenderlo. Fue importante entonces, entender el valor de la pregunta, la pertinencia de la indagación lo que ahora identifico a través del proceso de investigación.

En *Learning Together Through Inquiry from Columbus to Integrated Curriculum* (1996) Kathy Short investigadora y profesora asociada del departamento de lenguas, lectura y cultura de la Universidad de Arizona, junto con un grupo de maestras investigadoras, comparten su experiencia en sus intentos por entender el currículo como indagación para lo cual partieron de las siguientes preguntas: ¿Qué tipo de comprensión hacen los niños y qué clase de ambientes y métodos son adecuados para potenciar y apoyar un aprendizaje más profundo?. Conscientes de que el currículo sería creado con sus estudiantes comienzan a “planear como planear” el nuevo año escolar basadas en el tema

del descubrimiento de América para pensar en diversas posibilidades de exploración.

Las maestras estaban interesadas en las comprensiones históricas y multiculturales de sus estudiantes y su inquietud acerca de cómo los niños hacen esas comprensiones, las había llevado no sólo a cuestionar el sistema curricular convencional desde mucho antes, sino también a luchar por crear ambientes de aprendizaje propicios. Ya ellas eran consideradas innovadoras en su medio, habían trabajado con conceptos como talleres de escritores, círculos literarios, unidades temáticas y desarrollado currículos que partían de los intereses de los estudiantes y facilitaban la autoevaluación. Uno de los marcos curriculares que trabajaban era el de unidades temáticas por contenidos de áreas de aprendizaje. Comenzaron a preocuparse cuando se dieron cuenta que sus unidades temáticas siguieran siendo dirigidas por ellas y que los alumnos siguieran acumulando información sin involucrarse en una investigación significativa. Aunque cuando empezaron a escuchar el concepto de “indagación” (*inquiry*), asumieron que era una versión un poco diferente de las unidades temáticas. Se dieron cuenta también que proponer un currículo basado en la indagación planteaba la necesidad de hacer cambios más productivos en el salón de clase con ambientes más poderosos que apoyaran a los niños como pensadores y aprendices.

Particularmente en el capítulo Uno: ¿La indagación hace alguna diferencia? Examen de nuestras creencias sobre el currículo (*Does inquiry make a*

*difference? Examining Our Beliefs About Currículo*), quieren examinar las preguntas acerca de la comprensión de los niños sobre historia y cultura alrededor del tema del Descubrimiento de América y Cristóbal Colón. Ellas mismas vivencian luego el proceso de indagación. El ciclo de indagación plantea: Partir de las experiencias previas de los estudiantes para encontrar las preguntas sobre las cuáles se indagará, acercarse al tema desde diversas perspectivas, observar las diferentes percepciones, compartir lo aprendido, planear nuevas indagaciones, asumir posiciones significativas y críticas sobre el tema, volver a las experiencias previas y así sucesivamente como en un interminable ciclo espiral de aprendizaje. Todo esto lo hicieron las profesoras usando diversos recursos y al iniciar el año escolar, implementaron el ciclo en sus clases. Implementaron diarios, organizadores gráficos, se exploraron los conceptos de tiempo, descubrimiento y perspectiva reflexionando particularmente sobre la idea de que la gente tiene diversas opiniones y formas de ver el mundo y que ninguna forma es “la verdadera o única”, hicieron entrevistas a sus padres, visitaron museos, recolectaron artículos de prensa sobre la celebración e hicieron seguimiento de las preguntas que surgían de su investigación.

Al examinar sus preguntas iniciales acerca de las comprensiones de los niños, fue necesario entender que hay que hacer grandes cambios en el tipo de ambientes que se creen con los estudiantes en clase y en la forma de explorar las estructuras curriculares que apoyen la indagación (*inquiry*). Encontraron que

es necesario pensar en la forma como se conduce la investigación y se organiza el currículo en su clase, que el currículo debe conectarse con un concepto más amplio donde los estudiantes indaguen sobre tópicos y preguntas significativas para ellos. El hecho de que los temas se relacionen con su entorno cercano permite que el interés de los niños sea constante y que fluya de una pregunta a otra en un ciclo de espiral permanente.

### **VOLVIENDO A MI REALIDAD**

En aquel momento, con mis compañeros del grupo que dirigía la propuesta, hacíamos puestas en común sobre logros, angustias y comprensiones; pero todavía para nosotros no era un proceso de indagación. Era importante que viviéramos directamente los procesos que se implementaban, porque, como diría uno de mis profesores de teatro, “lo que no se ensaya, no sale” y porque el hecho de que teóricamente haya propuestas claras e innovadoras no se puede limitar sólo a esos marcos teóricos o a las evidencias que sólo algunos se atrevían a implementar y compartir. De todas maneras, la indagación requería atreverse a explorar lo desconocido y aceptar la responsabilidad de proponer sin temor al error ya que, como diría Kathy Short, no hay una verdadera y única forma de indagar. Por eso, a través de las planeaciones y las reuniones de profesores, ahora más frecuentes, se intentaba compartir con quienes continuaban con los libros de texto, como hacer “mejor” las cosas.

Las quejas de muchos maestros se dejaron sentir: Mucho trabajo para preparar dos horas de clase y además no remunerado. Sin embargo, no había

resistencia solo de parte de los docentes. Dos de las madres de mis estudiantes supervisaron por lo menos durante tres meses qué pasaba en nuestra clase donde no usábamos libros de texto. Recuerdo especialmente la inconformidad de una de ellas, maestra de escuela, que no entendía cómo iba a darse cuenta cuanto sabía su hija si no iba a poder revisarle los ejercicios del libro; o la duda de la segunda sobre cuán efectivo sería leer si su niña no sabía traducir, cuando a ella en bachillerato, le habían enseñado así. Le pregunté a la señora si ella había aprendido inglés con el método de traducción usado en bachillerato, a lo que me respondió que no, “entonces ese método no se puede aplicar con su hija” le dije. ¿Para qué les podía servir a sus hijas saber de insectos si lo que necesitaban era hablar inglés? ¿Para que jugar y escribir? ¿Por qué y para qué responder tantas preguntas? Yo tampoco tenía la respuesta clara, todos la estábamos construyendo en ese momento y **sólo hasta ahora podría decirles por qué era y es importante:**

Porque hablar inglés significa también pensar en inglés; porque pensar en inglés, en español o en mandarín o en cualquier idioma, significa poder opinar, inferir, argumentar, deducir, proponer y hacerlo democrática y libremente en el aula, en la vida, permite afianzar y mejorar la auto estima; porque la participación de los estudiantes en clase donde se pueden escuchar múltiples propuestas, construir una o varias en conjunto y reconocer el valor que todas ellas tienen, posibilitará que en un futuro ellos y ellas también lideren procesos donde las relaciones, se espera, sean más equitativas y permitan nuevas

construcciones en grupo; porque permitir que ellos respondan sus inquietudes promueve el desarrollo de la imaginación y la creatividad y permite potenciar un estado natural del ser humano, la curiosidad; porque alimentar la curiosidad permite alimentar el interés por lo que nos rodea, crear nuevas preguntas y nuevos caminos con nuevas respuestas; porque reinventar la realidad, ver lo que los demás no han visto y pensar lo que nadie ha pensado es necesario para aprender a crecerse ante los contratiempos y ayuda a encontrar solución a las situaciones difíciles y dolorosas a las que nos enfrenta la vida; porque solo eso hará posible que pensemos en la posibilidad de construir un mundo mejor, pensar que las utopías son posibles; porque cuestionar el orden natural de las cosas, no conformarse con lo establecido y hacerse preguntas alimenta la libertad y la facultad de elegir o de renunciar de modo ilimitado y singular; porque de otra forma, seguiremos sujetos al conformismo y a la obediencia a los modelos preestablecidos o a las decisiones que permitimos que otros tomen por nosotros, renunciando a nuestros propios sueños; sujetos a las creencias heredadas y ya internalizadas que se transmiten desde la infancia con respecto a qué es ser mujer, hombre, latinos, colombianos, etc. Sujetos al miedo de no ser capaces pero con la urgencia de ser perfectos. Tiene sentido que se nos prepare desde pequeños para todo eso ¡Cuánto hubiera querido tener en ese momento estas respuestas! Pero apenas lo intuía y yo misma necesitaba construir las para mi vida. Ahora sé que ha valido la pena.

Es desde esta aparente y reciente claridad que podría entonces insistir que si este proceso no se ha vivido como estudiante no será posible proponerlo como maestros. Pensar, como lo han manifestado algunos de los futuros licenciados en idiomas que ahora tengo como estudiantes en la universidad, que no vale la pena hablar de otras formas de enseñar o conocer distintas propuestas pedagógicas si de todas maneras se siguen viendo las mismas prácticas, es seguramente, una resistencia al cambio. O probablemente, una no identificación del papel tan importante que se tiene en la construcción de un nuevo maestro de idiomas. Justifica de alguna manera, la idea de que se incluya en la formación de la subjetividad de los futuros maestros, la promoción de la creatividad y la imaginación que llegue a ser tan importante como el desarrollo del saber específico.

**Junio de 2001**

*...El trabajo temático se fue decantando... se fueron limitando los objetivos y estableciendo conexiones, eso le dio sentido a la exploración temática: Limitar las preguntas, relacionarla con los estudiantes y sus vivencias, repasar el KWHL y variar las actividades en clase manteniendo la lectura, la escritura y la exploración como objetivos permanentes, implementar la exploración artística como medio que apoye el tema, retos para el siguiente semestre.*

### **HABÍA UNA VEZ UN STORYTELLING: COSAS QUE SÍ RESULTAN**

En septiembre de 2000 se me encargó liderar un proyecto donde pudiera realizar actividades de arte de manera organizada involucrando tanto a estudiantes como a profesores como una forma de apoyar procesos de aprendizaje y enseñanza del inglés. Actividades como narración oral o lectura en voz alta, *storytelling* sirvieron para apoyar de manera explícita mi proceso de mejoramiento de lectura y escritura y algunas de las actividades sugeridas por

la nueva propuesta que era la lectura en voz alta fue un camino de recuperación del contar historias a mi hija. En principio con un énfasis muy académico, según se anota en los comentarios, fue convirtiéndose en un espacio de encuentro y creación donde la lectura se hacía por placer.

## **VOCES DE LOS PARTICIPANTES**

### **STORYTELLING**

**Septiembre 9, 2000**

La actividad del 9 de septiembre en la biblioteca fue productiva en varios sentidos. En lo personal como profesora me resultó muy didáctica no sólo porque allí observé estrategias de enseñanza que en mi condición de nueva profesora me resultaron muy útiles, sino porque particularmente desmontó una creencia que tenía. Hasta ese momento sentía cierto temor a llevar a clase material escrito. El trabajo que veníamos desarrollando se apoyaba más en imágenes y sonidos. Lo venía haciendo de ese modo porque consideraba que su nivel de escritura y lectura es aún incipiente. Sin embargo, el ver abordar un cuento no sólo narrado, sino leído, empleando recursos como la música, el movimiento, el juego y material visual, me mostró que la experiencia de contar y escuchar un cuento puede implicar no solamente su lectura. En otras palabras, la única forma de leer un cuento, no es leyéndolo. Se puede cantar o declamar (con la rima), se puede jugar un cuento (con la actividad del trencito), se puede disfrutar.

De hecho la experiencia en la biblioteca me motivó a llevar un cuento a la clase, con el apoyo de un cassette, que resultó ser una actividad en la que los niños se involucraron bastante.

Para el grupo fue una experiencia divertida. A unos les gustó más el cuento en sí, a otros más los animales, a otros el juego que se desarrolló.

La verdad pensé mientras observaba la actividad, que el silencio de la mayoría de mis estudiantes significaba algo de dispersión frente a la actividad. Sin embargo cuando les pedí sus opiniones sobre ella, resultaron muy positivas. Lo que pasa es que este es un grupo tímido y tal vez se sintieron un poco amedrentados frente a la nueva "teacher" y a la nueva situación. Sugeriría que hubiese un contacto previo con el profesor encargado del grupo para que éste compartiera con el coordinador de la actividad, cosas como el estilo de interacción del grupo, su calidad de participación y alguna situación especial que se pudiera presentar. Pienso que este contacto previo potenciaría aún más los resultados positivos de la actividad.

Tengo mis reservas con la ficha asignada como tarea. No hubo suficiente tiempo para explicar el objetivo de la ficha y el modo de realización, no es una ficha que les resulte particularmente atractiva a los niños, tiene dibujos pequeños y el diseño no es llamativo. Puede ser una ficha con menos dibujos y con mejor asociación texto-imagen.

Yazmín



Como lo mencionara anteriormente, en principio se daba mucha información y a veces parecía que la clase se hubieran trasladado a la biblioteca. En su momento, entendí que el propósito de la actividad más que reconocer la información dada, se trataba de que se disfrutara el ritual de la lectura y la posibilidad de escuchar el inglés en otro contexto diferente al del aula, además de identificar la biblioteca como un lugar del que podían hacer uso en grupo o individualmente. Un propósito adicional era captar más usuarios e interesarlos en las actividades. Tres años después se realizaría también la lectura en voz alta con grupos de adultos. Uno de los riesgos fue siempre que los profesores tomaran estas, como otras actividades extras de clase que ya se proponían - visitas guiadas a la galería, al centro de multimedia o la biblioteca- como un “mata-tiempo” especialmente porque, o bien no se involucraban con el narrador en la preparación de la lectura, o bien no se sentían confiados para hacerlo: “vos lo hacés mejor”, o bien no había tiempo para prepararlo.

#### **Octubre 7, 2000**

Este es un espacio que la Biblioteca trataba de conquistar desde hace mucho en conjunto con el programa de jóvenes. Ahora que estamos empezando a lograrlo tenemos que persistir en la idea para ganarlo como actividad permanente. Pese a que esta actividad está dirigida en principio a los niños y jóvenes, también los adultos han manifestado su encanto con la actividad, que ya ha tenido dos oportunidades. Por parte de los niños que han asistido, me parece que quisieran poder dar más de sí, con sus pulmones y con sus habilidades físicas, pictóricas, etc., pero que se sienten atados por el espacio. Para esto tendremos dentro de poco el espacio del segundo piso, donde la historia podrá ser muy distinta. A esto habría que subrayar que los sábados, la Biblioteca es de los niños. Desde todo punto de vista me parece magnífico lo que está haciendo Zoraida y las muchachas que han trabajado con ella, para traer algo diferente tanto a la biblioteca como a la clase misma de inglés.

Jorge

La evaluación de cada semestre permitía implementar, mejorar o proponer nuevas estrategias:

## **STORYTELLING**

### **NEWS FOR 2001**

For this semester, we decided to continue working on reading aloud as we were doing it last semester in order to allow more teachers to know strategies for reading and writing in class. We found out that:

It was not only important for the students but also for the teachers to attend the sessions of storytelling in the library. As some of the teachers mentioned it, through storytelling they were learning new strategies for reading and presenting the books to their students. This is very important especially when the Children's program is developing an approach where learning English includes language development through some events such as literature promotion and reading and writing. That is why we decided to continue working with the same format that was used during the first semester of the project (II semester 2000 allowing not only students but also teachers to get acquainted with literacy events to use in class. We expect that as a consequence of storytelling, reading and writing become a natural activity everybody can enjoy.

We expect to have more teachers involved in the activity not only as part of the audience but also as storytellers using the strategies either in the library or in their classrooms. Since the time we spent last semester in the activity and the number of sessions were not enough to share with more teachers and students, we expect to have more people involved during this new cycle of the project not only as spectators but also as multipliers.

It is also important to recall that working with and in the library is a way to promote its usage, collections and reading habits between teachers and students.

Nuevos sistemas simbólicos apoyaban las actividades previas o posteriores a las lecturas: ilustraciones como parte de las predicciones de las historias, creación de nuevos finales, representaciones, canciones, complementaban los encuentros de los sábados y a través de ellos, confrontaba cosas que tanto los profesores como yo, llevábamos a clase.

**Marzo 24, 2001**

**CAROLINA– Teacher**

I found the activity very enriching not just for the fact that the kids enjoy the reading but for all the things that me as a teacher learn. I realize that a reading activity helps me and my students to develop and improve many skills such as creativity, spelling, reading comprehension, speaking and writing.

The other thing is that I was surprised about all what kids understood, so now I can take advantage of it and help them to improve on their language and work harder because they have a lot of things to give.

La lectura en voz alta tanto en este espacio como en la clase, me había permitido identificar cosas que los estudiantes ya sabían pero que muchas veces no veía. Esta clase de reflexiones no fue masiva, pero entre quienes ocurrió, fue valioso para tener en cuenta en las clases; una de ellas se expresa en la siguiente evaluación

- To read aloud or tell stories requires a minimum of interest in both reading and sharing with an audience. The In-service program this semester was devoted to know some of the literacy events that should be promoted in class, in that way the storytelling was a tool for some teachers that wanted to see reading aloud in practice. Although we know some of the participants have implemented this kind of activities in their classes, there are still many other teachers that do not dare or feel to do it. It becomes more necessary to train more teachers the problem is that most of them are in class at the same time. What to do?
- As a second step of the storytelling this semester we tried to implement Team-reading inviting the groups for a second time so that the teachers and I could read the story together. Unfortunately, there was not enough time to prepare the story or rehearse or practice the reading so it did not work out as expected.
- Lack of time is not only a problem to train teachers but also to prepare the stories and the activities ahead of time. It is necessary to get more people involved in the project. Students are the aim of this process but that can only be reached when the teachers get also involved in it so that we all can plan, observe, assess and implement the project.
- It is important to involve more people in both planning and doing.

Un aspecto importante en este proceso fue la vinculación de adultos, algunos, padres y madres de los estudiantes ¿podría estarse formando lo que Frank Smith llamara el club de lectores?, esos espacios escolares o familiares que permiten el proceso de lectura continuo y sin esfuerzo era probablemente una de las características de esta actividad; era también una comunidad de aprendices.

El otro aspecto a destacar es que así como en las clases, el proceso de indagación se hacía más claro, las preguntas tenían más conexiones, eran más

trascendentales y las respuestas podían ser más críticas. Esto aplicaba a la lectura en voz alta o en el ejemplo siguiente, a la visita a la galería. Entendía ya también, que los errores eran una posibilidad de construcción de la convención gramatical y estructural del idioma, que mientras tanto, se aceptaba y se hacía análisis para mejorarlo: miscue análisis, lenguaje integral. Pero también estaba el grupo de profesores para quienes los errores seguían siendo errores

### **September 30, 2001**

#### **COMMENTS**

(Note: This is a literal transcription. It is important to recognize the effort students do by using the target language, so mistakes are not corrected here)

COURSE: LISTENING COMPREHENSION (14 to 17 years old)

Teacher: ZORAIDA RODRÍGUEZ

The students were asked to think about the following questions:

What is the American Dream about?

What are the differences and similarities between minorities in Colombia and in the USA.

What differences and similarities do students find between teenagers from Castilla and the students' themselves?

### **April, 2001**

#### **Juliana, Juan David, Carolina, Sandra:**

- The American dream is a fake for people that go there and don't have anything in that country or someone to help them, they arrive without a house or a job. These people have to work harder there than here in small jobs, the American people don't give them opportunities because they come from countries with fame of violent or drug sellers people. Sometimes they have unhuman ways of life because they don't have the same rights.  
On the other hand, people who have parents (for relatives which is 'parientes' in Spanish)\* in the USA have better opportunities because they have someone to help them to get good jobs or at least borrowing money to them until they start working.
- About minorities. Poor people in the USA spend more money because they care a lot of the appearance, they want to be like rich people. Here in Colombia the poor people are a lot so they have more conscience about what they have, a small part of them want to be like rich people, they dress well by pressing they parents to buy

an expensive pair of shoes or by stealing. But people here put their families in the first place.

- We all have problems; every day we try to resolve them, but those people on the pictures have much more to worry about. Their troubles are worse than ours because of the bad economic situation; almost every day this people live or hear about extremely violent acts, often they have difficult times of hunger and themselves or their families get sick because of the contaminated water of food. Those neighborhoods have also bad services, so a lot of times they are obligated to pass a night without light or phone, etc.
- All things can't be compare at all with our troubles, we have a lack of money only two times a year the most, we don't have to worry about how to pay our career or school and have less possibilities to get sick. And with all this things, they have more hope than we have to resolve problems and they don't care about a lot stupid things as we do, like fashion and buy a lot of stuff all the time or going from party to party each week.

### **Differences**

- Minorities are a problem of all countries. The racism make some people are rejected and the others(white) no.
- People's life in Castilla and the others comunas don't have education and economic resources, what we have.
- Though the buildings are different, don't appear the poor until we see the people but here we see poor people.

### **Similarities**

- In the two countries discriminate the black people
  - The people of Castilla and we have a culture.
- The people go to USA for the american dream to work in low paid jobs and the people that live in Colombia with no much resources.

xxxxxxx

### **A.B.C PROJECT - GALERIA**

#### **AFECTOS DE LA NIÑEZ**

#### **AGOSTO-SEPTIEMBRE DE 2001**

El proyecto A.B.C.- ACADEMIC-BOOKS-CULTURAL o ACADÉMICO – BIBLIOTECA –CULTURAL- se presenta así:

—Es la integración entre la galería y el programa de niños para la realización de 3 murales en agosto de 2000, donde el trabajo plástico sirvió de apoyo para explorar el inglés.

—Es el nuevo nombre que se le ha dado al proyecto académico cultural que se viene implementando desde el mes de septiembre de 2000 en el Programa de Niños del Centro Colombo Americano. Este proyecto se inició con el fin de:

—Fortalecer la relación entre los departamentos cultural y académico de la institución.

—Aprovechar los recursos culturales de la institución y promover las actividades que se realicen para despertar un mayor interés hacia distintas expresiones del arte entre profesores y alumnos.

Vincular esos recursos del arte al aula de clase, como apoyo en el aprendizaje del idioma.

—Es también el nombre del nuevo comité interdisciplinario formado en el mes de agosto de 2001. Este comité fue creado con el fin de sugerir estrategias que permitan la sensibilización no sólo de profesores y alumnos sino también de todo el personal de la institución hacia las artes. Sin embargo, todos los aspectos mencionados en el punto anterior son válidos para el comité también.

En el caso del mural, la galería ofrece la oportunidad de realizar este trabajo piloto con el programa de niños que lo toma como una forma de cierre de este primer año de labores. Para la realización se plantean los siguientes objetivos:

Utilizar el arte como instrumento pedagógico que sensibiliza y motiva la creación, posibilitando la utilización y el aprendizaje del idioma inglés de forma espontánea (Learning Through Art)

Aprovechar el tema que cada grupo de los elegidos esté abordando en el semestre para el trabajo plástico.

Los artistas que promueven el proyecto se presentaron como un grupo de estudiantes de Artes Visuales de la Universidad de Antioquia que tenían experiencia en este tipo de actividades con niños y que a su vez, expondrían su trabajo en el Colombo. Ellos son: Lida, Jimena, Angela, Berta, Fernando, Isabel.

La exposición incluiría fotografías y trabajos relacionados con sus anteriores experiencias con niños en otras instituciones.

Se eligen tres grupos pilotos de niños entre los 5 y 9 años y cuyos profesores han mostrado interés en otro tipo de propuestas pedagógicas.

DIA	CURSO	# estud./edad	TEMA	Profesor
Martes	Transicional II	10 (6-8 años)	No muy definidos deportes	Lina Grajales
Miércoles	Preschool B	12 (5-6 años)	Juguetes	Silvia Martínez
Jueves	Basic 6	10 (8-9 años)	Vida marina	Zoraida Rodríguez

En una reunión inicial se definieron los siguientes pasos a seguir:

Partir de la lectura de un cuento que se elegiría de acuerdo con el tema del semestre y sin finalizar la lectura, pedir a los estudiantes crear un final diferente. También se habló de partir de esos cuentos para que los estudiantes crearan nuevos personajes que ilustrarían más tarde

Esas ilustraciones se harían en un cuaderno de bosquejos –Artist’s sketches– que cada estudiante recibiría para finalmente reproducirlos como murales en las paredes del Colombo.

Los profesores del programa de niños invitados, utilizarían el trabajo como apoyo para motivar la conversación, reforzar el tema, la escritura y/o la creación de nuevas historias de la clase, apoyar la imaginación y la creatividad intentando usar el idioma según el nivel que cada grupo permita.

En una segunda reunión, se decidió hacer algunos cambios:

No elegir libros sino más bien crear las historias a partir de la inducción que hicieran los facilitadores.

Realizar el proyecto en tres semanas así:

-Una hora en cada sesión de las dos primeras semanas agosto 14, 15 y 16 y 21, 22 y 23 para la motivación –inducción-, realización de bocetos y creación de las historias.

-La clase completa (dos horas) de la tercera semana correspondiente a los días 28, 29 y 30 para inaugurar la exposición el día 7 de septiembre.

La galería se encargó de la adquisición del material como pinturas, pinceles, carboncillo, y aportó todo lo relacionado con el registro fotográfico, rollos. La encargada de la fotografía fue Viviana XXX. El programa de niños facilitó el papel necesario para los cuadernillos de bosquejos, cartulinas para portadas y se encargó de la filmación.

En principio la galería ofreció todas las paredes de los corredores de la institución para el trabajo pero finalmente se dejaron una por cada piso para los murales de los niños y parte del 1º y 2º pisos para la exposición de los facilitadores.

Durante la ejecución se aclararon algunos puntos, por ejemplo, del grupo de facilitadores sólo una de ellas tenía experiencia realmente con este tipo de actividades y aunque varios de ellos habían trabajado con niños no era cierto que conformaran un grupo de trabajo, sólo se habían integrado como tal para esta exhibición. Obviamente, no había fotografías ni presentación de evidencias de experiencias anteriores. Aunque se logró el objetivo final fue evidente en algunos momentos del proceso pues no hubo claridad ni comunicación suficientes para los momentos de la inducción y la forma como se hicieron las actividades de inducción en los distintos grupos.

A nivel de los profesores del programa de niños también se aclararon cosas en el proceso y ellas están consignadas en la siguiente evaluación dada por Silvia Martínez, Lina Grajales y Zoraida Rodríguez.

DEBILIDADES	FORTALEZAS
<p>* No hubo claridad en el tipo de motivación. La inducción más clara y ordenada fue la del martes con Transitional. Los niños son invitados a cerrar los ojos y traer a su mente el juguete que más les guste, darle su color favorito, fusionarlo con otro juguete de su agrado, volverlo de su tamaño para que pudieran jugar con él como si fuera su mejor amigo. Luego los niños son invitados a ilustrar los objetos que imaginaron en el libro de bosquejos. Con la ayuda de los facilitadores los niños fueron definiendo sus personajes para finalmente nombrarlos.</p> <p>Para los días siguientes los encargados de la motivación Lida y Ángela recibieron apoyo de Jimena y de Zoraida Rodríguez.</p> <p>* Hubo un número distinto de facilitadores en cada sesión que daban la sensación de estar entrenándose en el proceso.</p>	<p>* Los niños hicieron ilustraciones de acuerdo con su nivel.</p> <p>* Se respetó en las clases el espacio para el inglés. A pesar de que las instrucciones se daban en español se hacía luego en inglés. De acuerdo con el nivel de cada grupo se reforzaba la información con preguntas relacionadas con el personaje creado, sus características, gustos, hábitos, etc.</p> <p>* Los niños valoraron el trabajo de sus compañeros y del grupo en general.</p> <p>* Los niños participaron con entusiasmo y motivación y no se mostraron aburridos.</p> <p>* Hubo participación también de los padres quienes estimularon el trabajo todo el tiempo.</p> <p>* Se rompió el esquema de la clase tradicional, el espacio y el uso mismo del</p>

<p>* No hubo difusión del evento ni por parte del programa de niños ni de la galería al resto de la institución. Es un punto necesario de reevaluar para cumplir con algunos de los objetivos del proyecto académico-cultural y es la difusión y sensibilización a todo el personal de la institución.</p> <p>* Faltaron reuniones de planeación con los profesores participantes para definir cómo utilizar el tema, qué tipo de historias dirigir a los niños -individual o colectiva-, qué tipo de estructura gramatical habría que reforzar, entre otras. Para una próxima experiencia, se sugiere tener el tema más definido antes de comenzar.</p>	<p>idioma.</p> <p>* Se partió de la imaginación de los niños. No fue necesario partir de una serie de recursos ajenos a ellos.</p> <p>* Fue un paso importante en la implementación de eventos literarios en el salón de clase como lectura en voz alta, escritura y creación de historias, etc.</p> <p>*Es necesario reconocer que no sólo el resultado fue importante, el proceso mismo fue dinámico y enriquecedor.</p>
--	--

## EVALUACIÓN PROYECTO ABC

### CURSO “TRANSITIONAL II” by Lina Grajales

Me gustó mucho el haber tenido la oportunidad de participar en este proyecto porque me permitió conocer nuevas formas de aprovechar la imaginación y el mismo ser de los niños para lograr un aprendizaje mucho más significativo para ellos. Además, cuento ahora con mejores elementos para aplicar estrategias de tipo artístico en mis clases.

El haber partido de la imaginación de los niños me pareció muy importante y efectivo ya que ello significó acudir a una fuente inagotable de “material” para la clase. En el caso de este curso Transitional II, el tema para el proyecto a desarrollar a lo largo del semestre era “deportes” y aunque no estaba tan directamente relacionado con los elementos que incorporó el proyecto ABC que fue animales y juguetes, de alguna manera logramos establecer conexiones posteriormente. Por ejemplo, que los niños lograran expresar el deporte favorito de la figura que cada uno creó.

Un aspecto que me pareció muy positivo fue que los niños no expresaron aburrimiento o cansancio frente a las diferentes actividades que implicó el proyecto, al parecer, no lo sintieron repetitivo como uno pudiera creer. Me gustó mucho la ambientación inicial que se les dio a los niños y creo que ese es un elemento fundamental. También me gustó el hecho de intentar construir historias con los niños alrededor de sus dibujos pero creo que aquí faltó continuidad pues como en esa sesión se iba a pintar el mural, no se concluyeron las historias de ese día y no se retomaron nuevamente. En este sentido creo que me faltó a mi como profesora del grupo el haberle hecho un seguimiento a esas historias para que nos siguieran sirviendo para posteriores eventos de lecto-escritura a lo largo del curso.

Desde la perspectiva del desarrollo del curso frente a este tipo de proyectos en conjunto con otras instancias de la institución, considero que hay un aspecto que puede aprovecharse mejor y es lo relacionado con el proyecto de evaluación de cada curso. En mi caso, el tema que los niños habían escogido (deportes) no estaba tan claro para mí en cuanto a la forma como lo íbamos a enfocar. No quiero decir que el tema y el proyecto deban estar completamente claros desde un comienzo, pero creo que ayudaría más si desde el curso hay una mayor ambientación y motivación hacia ellos, a lo que el profesor del curso debe estar muy atento. Ese sería un aspecto a mejorar.



Creo que fue muy positivo lo que logramos aprovechar del mural en cuanto a lecto-escritura, lo que los niños lograron expresar acerca de sus dibujos, la lectura que de ellos hicimos y ciertos patrones para uso posterior en el curso (por ejemplo para describir características como los colores; sin necesidad de hablar de estructuras gramaticales, ellos incorporaron la forma correcta como se ubican esos adjetivos en inglés Ej. A red car. Otro caso fue como expresar el gusto frente a esos objetos, (*I like it*).

Finalmente, la participación en este proyecto me deja un convencimiento mucho más firme en cuanto al empleo de las propuestas de tipo artístico para mis clases, propuestas con las que los niños se identifican y en las que los docentes encontramos valiosas herramientas para la enseñanza.

**October, 2001**  
**SOME STORIES**  
*TRANSITIONAL II*

El muñeco está en el espacio flotando junto a la tierra, el sol y la luna existen separadamente y al mismo tiempo. JUAN ESTEBAN

El cajón del nochero es muy alto, la puerta para entrar está a un lado. Puedo meter la cama dentro del escaparate. MANUELA

Yo me voy para la finca y como hace mucho calor primero pinto el sun y luego me pinto a mí mismo y me voy a llevar el doll. CAMILO

Es un rabbit que le salió una aleta y patas de dolphin y fish scales. Él conoció a un hombre casado que era una estrella. Él tuvo niños y luego se lo quitó a la estrella que era la prometida y tuvieron hijos: Luceros, dolphins, fish y rabbits. MARIA ALEJANDRA

**UNA PUESTA ESCENA**

Es entonces a partir de la puesta en escena de todos estos conceptos que finalmente puedo enlazar la Pedagogía crítica y el lenguaje integral. Ambas propuestas constructivistas, buscan la emancipación de maestro y estudiante; valoran el multiculturalismo y encuentran necesario reconocer en las situaciones de aprendizaje los saberes y experiencias previas de los estudiantes. Entienden que esos saberes previos son producto de su cultura, identidad e historia y promueven los cuestionamientos que a ellas se puedan hacer. Promueve el trabajo colaborativo y la creatividad siempre y cuando eso no subestime o enaltezca las posibilidades creativas de unos y otras, para

ayudar a afirmar las individualidades, la auto estima. Pero además, promueven el pensamiento de alto orden a través de la indagación en contraste con la enseñanza de habilidades básicas por largo tiempo promovidas e instauradas como única posibilidad de aprender y enseñar el lenguaje, tristemente, aun practicadas. Me refiero a las reglas de puntuación, pronunciación, entonación, memorización de reglas gramaticales como punto de partida. Y final, y temporalmente, la pedagogía crítica y el lenguaje integral promueven la lectura de la palabra y del mundo lo cual implica que no “se casa” con editoriales, exámenes estandarizados, pruebas técnicas o movimientos corporizados de la educación, pues entiende la lectura y la escritura de una manera más amplia, como formas distintas de representar el mundo a través de diversos sistemas de símbolos entre ellos el lenguaje oral y escrito, o sea que, múltiples literacias o representaciones de ese mundo son tan válidas como las que el mundo occidental ha pretendido solamente validar.

Pero todo este proceso debe pasar primero por el maestro. Es él quien debe refugiarse y afianzarse en si, de manera que construya la confianza que le permita a su vez confiar en los otros. La posibilidad de liderar los procesos de cambio que comienzan desde sí, pasan al aula, a los otros. No es fácil. Por herencia, desconfianza, sistema o que se yo, no ha sido el docente quien inicie los cambios y casi siempre termina ejecutando las reformas y pensamientos de “expertos”, administrando lo que otros han concebido y producido. Quienes establecen las políticas para educación tienden a enfocar la propuesta global de

las reformas escolares basándose en los resultados de exámenes estandarizados y aunque este puede ser un punto importante, generalmente ignora a los profesores que desarrollan comunidades donde se logra un verdadero proceso de aprendizaje, donde los estudiantes descubren el conocimiento por sí mismos cometiendo errores, ayudándose unos a otros a aprender y construyendo relaciones entre sí. Esa desconfianza con respecto a la capacidad de los docentes para ejercer el liderazgo en los procesos de cambio se refleja en la desconfianza de los docentes hacia los estudiantes para crear en clase y como el actor de teatro que conoce la técnica, el guión y responde a su director representando bien su papel, el maestro termina ejecutando los cambios impuestos, aplicando técnicas sin poder controlar los fundamentos y objetivos de esas técnicas.

### **¿SE PUEDEN GENERAR ESPACIOS DE APRENDIZAJE Y NO ESPACIOS DE ENTRENAMIENTO?**

Siempre he pensado que aunque las metodologías, el material y los recursos que los profesores utilicemos sean los mejores o los más actualizados, no servirán de mucho si nuestra actitud y compromiso no los median. La motivación debe partir de nosotros y sólo con actos de verdad lo lograremos, incluso la verdad del desconocimiento, del estar siempre aprendiendo. Somos instrumento a través del cual nos acercamos a otros seres que creen y cuentan con nosotros, así que es necesario que nosotros también creamos pues, para crear hay que creer. Por otro lado, si bien es cierto las transformaciones pueden empezar con la creación del currículo con los estudiantes, lo cual brinda

oportunidades maravillosas de exploración, la realidad es que son pocos los colegios o instituciones donde se da cabida a este tipo de propuesta. El problema posiblemente no esté en el currículo sino más bien, en la forma como los maestros nos acercamos o acercamos a los alumnos a él.

Mientras aprendía inglés en Estados Unidos sentí en muchas ocasiones la necesidad de aclarar quién era yo para no sentirme extraña. Experimenté la dualidad del querer pertenecer al país que me acogía porque me sentía bien siendo anónima. Aún hoy, encuentro que es necesario afirmar más las bases de mi ser para ser menos vulnerable ante los embates de la dominación que ejerzo o que se ejerce sobre mí. Ha sido necesario cambiar actitudes internalizadas. Revolver y reflexionar críticamente mi historia, ha permitido instalarme en el presente donde intento afianzarme en mí misma. Si es posible el mejoramiento de la calidad de la educación cuyo carácter social es un hecho, entonces la transformación de la acción del docente puede revertir en esos procesos de cambio social más amplios. Como agentes protagónicos de nuestras propias vidas, tenemos que comenzar por cambiar las actitudes que hemos internalizado por años. Buscar esas creencias en el pasado o re-construirlas desde allí, ha sido una de mis búsquedas en el proceso de entender por qué terminé siendo profesora.

En la propuesta del lenguaje integral he reconocido también la necesidad de que el maestro deje de ser el centro de la clase para asumir una función más de mediación. Creo haber entendido que el crecimiento en el equipo de

aprendizaje-enseñanza (estudiantes, profesores, colegas) es de todos los involucrados: padres, madres, hijos e hijas, directivas de la institución, comunidad en general, y que es necesario romper esquemas establecidos socialmente con respecto a los roles de los/las maestros/as y los/las estudiantes que todavía nos marcan: Unos/as transmisores y otros/as receptores. Creo en la educación que confía en el potencial imaginativo y creativo de los estudiantes, en la que les motiva y permite la participación en el salón de clase donde múltiples voces y versiones pueden ser compartidas, observadas y reflexionadas, en la que hay esperanzas. Pero también creo que la creatividad y la reflexión del docente deben apoyar esa educación. Aprender una nueva lengua es una posibilidad de abrir puertas para conocer no sólo sobre el mundo sino también sobre nosotros mismos y sobre nuestra cultura, es una oportunidad de “leer” y “escribir” el mundo desde diversas perspectivas, de criticarlo y hacer propuestas que faciliten transformaciones. Y acá me remito nuevamente a la lectura y la escritura como herramientas básicas para acercarse al mundo y a sí mismo, no solo de textos impresos sino también de otros sistemas de símbolos que con frecuencia olvidamos “leer”, leer no solo para decodificar sino para encontrar los textos no revelados, los subtextos de los que hablamos en teatro que manipulan a los seres humanos; recordando de nuevo a Melo (2000), *un ejercicio constante de creación de sentido, de comprensión y de experiencia, donde entran en juego los recursos de la inteligencia y la sensibilidad.*

***Dice Goodman, (1992) que los profesores del Lenguaje integral creen que los y las estudiantes tienen una expectativa de que el mundo es un sitio sensible y que ellos siempre están trabajando duro para tratar de darle sentido. Los profesores del lenguaje integral también tienen expectativas y esperanzas de un mundo mejor. No se si soy profesora de Lenguaje integral pero intento trabajar por un mundo mejor. Tengo fe en que la educación es un camino para lograrlo pero que la labor de maestros y maestras como mediadores en la construcción del pensamiento requiere de una mirada crítica de las propias versiones del mundo. Asumo entonces que es en principio el propio docente quien debe hacer una re-lectura de sus anclajes tanto históricos como electivos. Promover una mirada crítica de la enseñanza, a partir de un trabajo de auto-reflexión sobre las propias experiencias y creencias que se tienen sobre educación, aprendizaje y enseñanza, podría propiciar una identificación de estilos propios de enseñanza. ¿Cómo la lectura y la escritura crítica podrían permitir una re-elaboración del yo? Un enfoque semiótico de la lectura y la escritura define la interacción social como aquello que convierte al individuo en miembro de su cultura o sociedad. Con toda razón para creer en los aprendices es necesario creer en uno mismo ¡Finalmente entendí donde se encontraban el arte, el lenguaje, la educación y el ser humano!***

**Febrero 2002**

### **CURSO: INTERMEDIO 3**

*Los estudiantes evidencian comprensión mediante la identificación y reflexión sobre elementos lingüísticos estructurados y la aplicación de éstos, en forma oral y escrita, en exposiciones y actividades que les permiten expresar sus opiniones y conocimiento sobre diferentes temas*

*Tema: Animales cetáceos en vía de extinción, Cómo proteger su habitat?*

*Propósito: Lograr que los estudiantes puedan discutir sus puntos de vista con respecto a la caza indiscriminada de ciertas especies marinas con el fin de que reflexionen sobre la responsabilidad de proteger su hábitat desde las acciones que cada ser humano realiza cotidianamente mediante la búsqueda de información, eventos de lectura y recreación de textos.*

#### **Eventos y Valoración:**

*Investigación sobre preguntas concretas, el estudiante trae a clase textos que dan respuesta a algunas de sus inquietudes y que utilizamos para:*

*Lectura conjunta de textos que nos permitan contestar preguntas concretas del KWL. A través de preguntas y respuestas se puede ver el nivel de comprensión de lectura de los estudiantes y modelar la escritura y re-creación de textos.*

*Improvisación sobre situaciones relacionadas con el tema: el estudiante debe seguir instrucciones del profesor, discutir y opinar sobre las situaciones propuestas, ej. si XX fueran las ballenas y xxx los cazadores...*

**Febrero 8, 2002**

#### **OBSERVACIÓN INICIAL**

*Aproveché que la mayoría de los padres llegaron para informarles de qué forma se desarrollaría el curso pues algunos traían libro y con autorización del coordinador, decidimos que este curso sería también un curso piloto o sea, sin libro. Es un grupo de 4 niños y 4 niñas cuyas interacciones en español y en inglés son*

tranquilas y espontáneas. Reconocen la rutina de la lectura y hablan naturalmente del proyecto aunque en principio les extrañó el no uso del libro. En general tienen un manejo del inglés que coincide con el nivel que cursan en lo que concierne a comprensión y producción oral. Hacen mención de estructuras gramaticales, hacen hipótesis, preguntan sobre el uso de algunos signos y se ayudan contestándole uno a otro alguna duda. Alex está un poco perdido” usa muy básicas. Hice mini-lessons de ordinales a raíz de que al escribir la fecha preguntaron por qué rd en third, y posesivos al hacer un L.E.A. sobre las actividades que cada uno hace “My classmates’ activities”. Hicimos una ronda de presentación que me sirvió para recolectar su información general y en la segunda hora en 2 grupos, les pedí crear por escrito el texto de 2 libros de imágenes que llevé a clase para tal efecto. Esto con el fin de reconocer sus elementos lingüísticos en la escritura.

### **Febrero 15, 2002**

Mi propósito hoy es la exploración del tema y después de hacer una lectura en voz alta hice una primera lluvia de ideas sobre los temas que les interesaría aprender. La votación fue: El espacio, Víctor y Juliana. Dinosaurios, Mateo y Víctor. Historias (cuentos), Juliana, Ma. Camila y Sara. Juegos, Santiago y Alexander. Fuimos a la biblioteca y buscaron el material de acuerdo con lo que habíamos hablado aunque disfrutaron también de otros temas así: Los niños se interesaron en juegos y aviones y las niñas en animales marinos. Cada uno debió llevarse un libro para explorar en la 2ª hora. Destaco el interés de Mateo y el alto nivel de comprensión escrita y oral del inglés. Es el menor del grupo y con frecuencia está hablando de las estructuras por su nombre (ese es el posesivo sajón, esa es la tercera persona). Acordamos como tema, especialmente por mayoría de las niñas, investigar sobre especies marinas en vía de extinción, la pregunta, qué podemos hacer para conservar su habitat? De tarea deben escribir una opinión sobre el texto que llevaron

Recibimos 6 estudiantes de otro Int. 3 (lo llamaré grupo 2). Le pedí a cada grupo que le contara al otro qué actividad habían hecho en la primera hora de clase. Este segundo grupo utiliza más el español y noto que debo hacer otro tipo de trabajo con ellos que les brinde más confianza y un uso de estructuras más coherentes y menos básicas.

### **Febrero 22, 2002**

La lectura en voz alta, *The Rainbow Fish*, sirvió para hacer predicciones, LEA y pedir tarea escrita e ilustrada de la historia (carta de un personaje a otro). Atendiendo una sugerencia de mi DA aproveché que el grupo 1 ya había explorado en el tema y traía tarea para compartir sus libros con el grupo 2 y llegar a un acuerdo nuevamente sobre el tema entre todos. Finalmente se decidió por el mismo y elaboramos la primera parte del KWLH qué sabemos de los animales marinos. Entre el grupo 2 debo trabajar más con Sara y Juana Camila su lecto-escritura. La primera traduce todo el tiempo, la segunda no muestra claramente qué nivel de comprensión tiene pues es extremadamente tímida y habrá que darle mucha confianza.

## **SEGUIMIENTO DESCRIPCIÓN**

### **Marzo 1º, 2002**

La diferencia entre las cartas escritas por cada grupo me confirman las anotaciones sobre el trabajo que debo hacer con ciertos alumnos para mejorar su comprensión desde el inglés mismo, ej. Hay traducción literal desde el español para este caso trabajé individualmente con Sara re-elaborando el texto juntas.

David y Alex tienen siempre una disculpa para no hacer sus compromisos y hoy escribí una nota en sus cuadernos para ser firmada por los papás. La lectura en silencio se ha convertido en lectura en grupo lo que me ayuda de alguna manera a que se familiaricen un poco con la actividad. Repasamos el KWHL y finalizamos el qué quieren aprender (Ver tabla adjunta)

### KWHL Intermedio 3

WHAT DO WE KNOW?	WHAT DO WE WANT TO LEARN?	HOW DO WE WANT TO LEARN IT?
<p>Some sea animals are dangerous</p> <p>Dolphins and whales need to breath air.</p> <p>They are intelligent</p> <p>Some eat meta</p> <p>Some have scales</p> <p>Some jump</p> <p>Some are endangered species</p>	<p>How to avoid the extinction of some species?</p> <p>How do they live?</p> <p>How to preserve their habitat?</p> <p>How do they swim?</p> <p>Which is the sea animal that lives deepest in the sea?</p>	<p>Books, magazines, videos, internet.</p> <p>(From the teacher) Through drama improvisation, role play, music, and sensorial exploration</p>

### Marzo 8, 2002

Los momentos de clase se van aclarando, los alumnos van reconociendo las rutinas y participan más en la búsqueda de respuestas a las preguntas propuestas. Hoy fue necesario elaborar dos gráficos para concretar más el tema. (No sé hacerlos en el computador)

**WHY PEOPLE KILL THE WHALES:** To extract their oil, to sell their meat, to make money

**HOW TO AVOID EXTINCTION?:** Inventing sun energy ships, patrolling the sea, not killing the whales for hobby or business.

**Preserving animals' habitats:** How? Avoiding oil slick, Not throwing garbage to the rivers or the sea, not killing fish *Cómo unir este grafico con el KWHL?*

### Marzo 15, 2002

Hay cada vez más exploración de los libros sobre el tema. Alex se muestra un poco más interesado, no así David; hay que trabajar mucho a nivel individual, Santiago y Mateo utilizan muy bien el inglés para opinar y discutir lo mismo que Juliana, Carolina, Ana Ma. y Victor, Sara A. Lo hace desde el español y es clara con la defensa del habitat. Sara B, Daniela, Natalia y Ma. Camila son un poco más discretas en su participación y se apoyan en el trabajo de grupo. Ana. Ma. ha faltado mucho y se ve desubicada debo llamar a los papás. Juana Camila escribe



e ilustra pero se pone roja cuando se le pregunta, ella y Sara A. parecen no comprender lo que se pregunta en inglés y hay que repetirles, apoyarse con el español o darle otra forma a la pregunta

Hoy hicimos una improvisación donde las niñas hacían de cazadores y \_os niños de ballenas, después de una señal los unos debían perseguir a los otros porque los iban a exterminar. La discusión posterior fue sobre lo qué sintieron y qué tan válido era exterminarlos. También intenté hacer una relación entre si no fuéramos ballenas sino personas y el por qué se mata a la gente pues quisiera lograr que reconocieran que como seres vivos es necesario la protección de ambos seres. A veces siento que puede ser muy rebuscada la conexión y como surge en la clase misma en este caso no alcancé a desarrollarla pues salieron a descanso. Para la segunda hora. se me ocurrió empezar a contestar las preguntas para unir los dos gráficos y el KWL. De tarea pedir contestar ¿Cómo viven estas especies en vía de extinción? Como es tan amplia decidí que contestaran primero qué son los cetáceos y los mamíferos que ya empezamos a encontrar en los textos.

**Marzo 22, 2002**

Hoy llegué más preparada. Encontré 3 páginas en internet que me dan elementos hacia donde dirigir el proyecto y son sobre la protección de especies en vía de extinción: [www.wdcs.org](http://www.wdcs.org), [www.eii.org](http://www.eii.org), [www.adoptadolphin.com](http://www.adoptadolphin.com). Los muchachos estuvieron muy cumplidos con sus compromisos y después de usar la primera hora en el reading aloud, reconstruimos juntos la información de los cetáceos (mamíferos que viven en el mar) utilizando los textos que cada uno trajo para la investigación Hoy fue más claro todo-

**REFLEXIÓN** Se me olvidan procedimientos que he hecho antes en la aclaración del tema, parece que hay una pregunta para contestar pero sigue siendo muy amplio el tema y no sé como concretarlo. Muchas veces no preveo para la clase eventos que me permitan aclarar la dirección que debo seguir y lo dejo para que surja en la clase misma, la elaboración del gráfico fue de gran ayuda pero todavía quedaba con muchas preguntas. Decidí que la pregunta para contestar de tarea era “¿Cómo viven los animales en vía de extinción?”. Sólo hasta ese momento caí en cuenta de que el tema todavía era muy grande. Aunque ya habíamos definido que hablaríamos del delfín, la ballena, el tiburón de los que ya sabíamos que eran mamíferos rápidamente aclaré que la tarea era averiguar qué eran mamíferos y qué eran cetáceos. Ni yo misma sabía la diferencia. Algunas propuestas sólo me surgen en el momento mismo de la clase, sé que unas las puedo prever y planear, otras no. Adelantarse a la clase es necesario, hay que prever muchas cosas y proponer. Después de hablar con Juan Carlos G. fue importante reconocer que no se puede contestar todo a la vez, que delimitar el tema ayuda a definir el camino y por eso en la última clase elaboramos la respuesta a una sola pregunta: ¿Cuáles son las características de los cetáceos? Esto me ha relajado un poco y creo que podré ser más productiva sabiendo que hay límites con respecto a la exploración del tema pero no así los de la forma de explorarlo.

**Abril a Mayo, 2002**

**DESCRIPCIÓN** La situación durante este período cambió en varios aspectos:

- En general los alumnos participaron mucho más espontáneamente a nivel oral usando el inglés con frases más completas y coherentes gramaticalmente hablando.

- *Hacen conjeturas sobre las estructuras gramaticales –particularmente David se ha mostrado más interesado en este período y muy participativo aportando sobre las estructuras.*
- *Inventan expresiones y traducen desde el español cuando se elaboran LEAs por ejemplo o cuando se hacen conjeturas.*
- *Discuten acerca del tema en inglés y en español. Sin embargo siento que todavía se usa mucho español en clase pues aunque adapto información sobre el tema no logro o no he intentado lo suficiente que los alumnos elaboren todo el sentido en inglés.*
- *Las rutinas de clase son identificadas e incluso sugeridas por los alumnos.*
- *La interacción es buena aunque trabajan más cómodamente niños y niñas aparte. Pueden trabajar en parejas o grupos pequeños y elaborar textos escritos cortos recontando historias o dando su propia versión.*
- *Se ha propuesto hacer un noticiero como proyecto final. Esto sólo se logró a mediados de mayo y en la última clase decidimos que lo presentaremos después de vacaciones pues no tenemos tiempo de terminarlo para julio.*

*REFLEXIÓN: Me di cuenta que me falta más confianza en que los alumnos captaran toda la información que creo yo, debían comprender acerca del tema en inglés y me angustiaba antes y ahora saber que están en Intermedio 3 y que algunos alumnos se quedan en el aire cuando se les dicen cosas simples en inglés. Esto contradice la búsqueda que quiero hacer a través del juego pues el objetivo de usarlo en clase es generar confianza en los alumnos para usar el idioma. Pero obviamente no puede ser usado sino se le conoce o sino se tienen los suficientes elementos para expresarse. De alguna manera he sentido que esto contradice también la propuesta de la metodología en cuanto se propone construir desde lo que cada estudiante sabe pero en ocasiones siento que con algunos alumnos es como si estuviera empezando. Me devolví a las preguntas del KWHL para aclarar las preguntas que queremos contestar y vi la necesidad de apoyar los casos particulares. Juana y Camila, ha sido necesario trabajar aparte con ellas pero debo incrementar más el trabajo pues no ha sido suficiente. Reconocer que ha habido procedimientos convencionales es necesario pues uno sigue manipulando la clase en aspectos como suponer que deben saber tal o cual cosa e intentar unificarlos en los conceptos entre otros. Creo que el logro bi-curso debe mantenerse presente pues entonces no sería unificarlos pero sí dirigirlos hacia el logro cosa que yo todavía no logro, a propósito.*

*En la parte oral Daniela, Carolina, Victor, Ana Ma., Juliana, Mateo y Santiago han mejorado notablemente, demuestran a través de la conversación y elaboración de textos escritos que conocen estructuras gramaticales más complejas que utilizan en clase espontáneamente. Con Alexander he tenido más tiempo de tutoría y su proceso de comprensión de lectura mejora lentamente pero no sé como mejorar su permanente construcción desde el español cuando elabora textos escritos, por ejemplo, teacher cómo se dice se en inglés, porque estaba escribiendo “hoy se presentó...” Lo mismo pasa con las dos Saras. A Juana Camila la veo avanzar a nivel de confianza en sí misma y trabajo escrito. Hay que ayudarla en su trabajo de comprensión oral y en conversación.*

## **OBSERVACIÓN FINAL**

**Junio de 2002**

*La elaboración del proyecto ha tomado tiempo. Los estudiantes dieron excelentes ideas de cómo incorporar todo lo que hemos aprendido y crearon situaciones y personajes que he disfrutado mucho. Primero elaboramos el tipo de noticias que trabajaríamos de acuerdo con lo que vemos en T.V. y luego la forma cómo involucraríamos el tema así que decidimos que sería un noticiero desde el mar que se llamará ALCUATIC NEWS. Se decidieron los siguientes momentos: Headlines, Politics, Security, Sports, Weather report and Gossips o Light news hablaron de noticias sobre la elección presidencial "Teacher pongamos que Horacio Serpa se ahogó y ponemos una ballena ahogándose". Lo que más ha tomado tiempo es la elaboración de los textos pues pienso que es importante que todos conozcan lo que van a decir sus compañeros. En cuanto al Literacy development, hemos continuado con la lectura y escritura de una manera más independiente, realizamos por ejemplo poemas de forma individual sobre los delfines y en ellos pude ver todo lo que han comprendido del tema. Todos los estudiantes continúan en el siguiente curso excepto Santiago Arcila a quien sugiero nivelación para un curso superior.*

### **REFLEXIÓN**

*La elaboración del cronograma me hubiera sido muy útil para lograr la realización metódica del proyecto pero desafortunadamente he ido realizando todo sobre la marcha y eso me incomoda pues siento que hay cosas que pude haber previsto cuando estoy realizando algo con ellos. Sin embargo, creo que he logrado a través de improvisaciones crear el ambiente y preguntas acerca de nuestra responsabilidad como seres humanos ante los abusos con animales. Lo reconozco en sus discusiones orales y la forma como expresan sus opiniones acerca de temas similares en inglés y español. Se logró establecer relaciones entre el cuidado de esas especies y el de ellos con sus mascotas, ejemplo David y su yegua.*

*La forma entusiasta como se involucraron en la creación del proyecto y las ideas que sugieren para él me parecieron claves para futuros proyectos. El proyecto es realmente un excelente instrumento de trabajo que tenemos que aprender a aprovechar para enganchar a los estudiantes en la clase. Da posibilidades de utilizar la lengua en forma espontánea y creativa, genera ideas y los estudiantes son el centro de la idea lo que los mantiene siempre participativos y atentos. En este caso pienso que no he sabido sacarle todo el provecho posible pues interfiere con mis expectativas del curso también y no lo dejo fluir. Trataré de combinar las expectativas de ambos lados.*

## CAPÍTULO 4

### UNA PROPUESTA: LA CONSTRUCCIÓN DE LA SUBJETIVIDAD EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Mayo 29, 2003

*Hola señorita profesora: Me pides que esboce un panorama sobre el proyecto de investigación para decidir el seminario optativo en investigación cualitativa que tomaré en el siguiente semestre. Veamos. Necesito ahondar en la forma como se pueden acercar las artes en el entrenamiento de profesores. A partir de la comprensión que creo que voy haciendo sobre los elementos del Lenguaje Integral: Integración cognitiva, lingüística y social, trabajo colaborativo, valoración del conocimiento previo, aprendizaje significativo, creatividad e imaginación, empezar donde está el estudiante, veo que es necesario empezar también desde donde está el profesor para facilitar esos procesos creativos en clase.*

*¿Y cómo empezar desde donde está el maestro? ¿Dónde está el maestro? (Este parece el nombre de una mala comedia gringa). A menudo está (estamos, estoy) como instructor y transmisor de un saber que bien o teme cuestionar o utiliza como escudo que lo afirma en su poder del saber. No solo el sistema educativo en el que ha crecido sino también el de formación profesional (deformación?) no le ha brindado posibilidades de explorar creativamente, a su vez, el sistema en el que labora con currículos fijos, estándares, exámenes y mediciones, limita esas posibilidades de asumir riesgos, proponer cambios y permitir su propia crítica y reflexión. El profesor aparece como el ser sin vida propia que facilita el conocimiento porque todo lo sabe incluso las formas de transmitir ese conocimiento de manera que se faciliten las respuestas claves para esos exámenes. Posiblemente este es un panorama que por fortuna ha ido cambiando, sin embargo, creo que todavía tomará mucho tiempo un cambio más general. Las artes son una herramienta para facilitar la expresión de los sentimientos en el salón de clase pues ofrecen experiencias que pueden ser exploradas inicialmente sin la preocupación por la técnica o por las reglas. Aquí la evaluación es compartida y el trabajo significativo que en esas actividades se aplica le permite a todo mundo participar por igual y con sus "iguales". No hay un parámetro de éxito o de fracaso, hay múltiples respuestas y soluciones a cualquier problema dado y aunque hay un aparente caos también hay un patrón de búsqueda de variedad. Los participantes pueden experimentar su propia unicidad y ver lo mejor y lo menos bueno de sí, identificar los sentimientos, las posibilidades creativas, reconocer los errores y los aciertos y usar los sentimientos de una manera personal y socialmente aceptables (King, 1975). Como es tan difícil aplicar juicios de valor al trabajo imaginativo pues todas las respuestas son válidas para cada uno, el trabajo creativo sirve también como fuerza de democratización. Esto significa entonces que para aplicarlo en clase el profesor debe haber recorrido ese camino de sensibilización. ¿Ocurre así?*

*En este momento pienso que he logrado establecer conexiones con lo que este tipo de propuestas a nivel de entrenamiento de maestros implicaría pues no es solo un cambio de metodología, es casi un cambio de paradigma de vida. Significa abordar la democracia desde sus principios de justicia y equidad, significa reconocer al ser humano desde su realidad, su contexto, su historia, su cultura, significa reconsiderar los sistemas de evaluación, involucrar a toda una comunidad de aprendices, instructores directivas, padres de familia en una corriente crítica del mundo en que vive, significa observarse y reflexionar permanentemente, significa*

*valorarse con esa historia, esa cultura, esa vida que puede transformar o no según su compromiso y decisión, significa hacerse ciudadano del mundo. Y aquí no hablo del aprendizaje de una segunda lengua, que en este caso sería finalmente lo menos importante, creo que son principios para cualquier materia, en general para la enseñanza.*

*No sabría decir sobre cuáles elementos debo trabajar más, cuáles son y cuáles no. Para saber si puedo hacer o no el seminario, necesito tener cosas claras con respecto al tiempo pues tengo muchas cosas pendientes, por favor me cuentas, gracias, Zori*

Me preguntaba si no era necesario hacer con los maestros lo mismo que se estaba proponiendo hacer con los estudiantes, es decir, se sugería crear currículo con los estudiantes, negociar el tema, compartir preguntas, explorar textos, pero, ¿cómo lo estábamos haciendo con los profesores? A excepción del intento del primer semestre donde a partir de la pregunta *Why am I a teacher?* se exploraron un poco las creencias de los profesores sobre por qué era profesor, lo que siguió fue una exposición a los eventos que se sugería implementar en clase, a las actividades, a compartir los logros de clase que algunos profesores hubieran alcanzado de acuerdo con sus interpretaciones, a la implementación de distintos formatos que permitieran aclarar los objetivos de las clases, al acompañamiento o asesoría por parte de un grupo de profesores que se consideraba ya habíamos entendido la metodología a otros que debían implementarla y no la habían entendido todavía. Aunque había la oportunidad de reflexionar sobre todo lo que se planeaba y se hacía, creo que no alcanzó el tiempo para compartir tantos pensamientos y preguntas. Tengo la suerte de usar ahora este tiempo para devolver la madeja del tiempo y valorar lo significativo de esa experiencia de encuentro con la enseñanza. Ahora la pregunta era, ¿Cómo podrían caber las actividades artísticas en el trabajo con

los profesores? Las actividades utilizadas con los niños en clase ¿podrían servir también con ellos?

No era suficiente entender el papel de las artes en la enseñanza-aprendizaje, es más, veo que es pretencioso pensar que ya lo sabía y reducir el papel de las artes a una posibilidad de creación sin límites y porque sí. Más bien, lo que entiendo ahora es que como las artes tienen que ver con expresiones humanas de representación se convierten en un recurso mediador para incentivar la imaginación y la creatividad. Esta primera posibilidad brinda ya elementos para mejorar la auto estima pues permite reconocer las posibilidades imaginativas y creativas que cada uno tiene. Por otro lado, facilita condiciones para las interacciones y el trabajo de grupo y estimula la individualidad del individuo. Si los profesores han explorado estos recursos, podrán facilitar a sus estudiantes otro tipo de experiencias, estoy hablando de la importancia de la motivación por parte del maestro y de la que pueda promover en su clase. Pero no solo eso es suficiente, no es un problema de actividades, ni de metodologías, ni de acompañamiento, aquí es importante y necesaria la reflexión. ¿Para que me servía a mi haber vivido experiencias artísticas? No se si estaba preocupada por convencer a la institución de mis atributos y capacidades, o si pensaba que tenía la respuesta para la “incultura” pero empecé a entender que además de que no había un norte común y que no bastaba con el compromiso propio, yo no lo iba a cambiar la comprensión o interpretación de la institución en este y en ningún aspecto ni lo que yo hacía era lo suficientemente adecuado. Era

necesario escribir, confrontar, discutir, compartir, tratar nuevamente y continuar. Además de mi participación en varias conferencias para profesores de inglés en las cuales compartía las actividades artísticas o juegos teatrales que podían realizarse en clase, también participaba en algunas sesiones del *teachers' training*, con actividades como las que había escrito antes y que tenían que ver con expresión corporal o visitas a la galería. En septiembre de 2000 se me había encargado de liderar un proyecto donde pudiera realizar esas actividades de manera organizada involucrando tanto a estudiantes como a profesores.

## **PROYECTO ACADÉMICO CULTURAL**

### **PRESENTACIÓN Septiembre de 2000**

El departamento académico del Programa de niños y adolescentes ha entendido que aprender una lengua extranjera es más que un proceso meramente lingüístico. Tiene que ver con el aprendizaje sobre la vida y los seres humanos a través del uso significativo del lenguaje además del conocimiento de sus estructuras. Además de aprender acerca del lenguaje, los aprendices necesitan enfrentarse a diversas experiencias en contextos reflexivos y significativos que les ayude a entender el mundo que los rodea. Necesitan prepararse para observar la experiencia humana desde diferentes perspectivas, ser capaz de entender y valorar las diferencias y semejanzas que existen entre los miembros de diversas sociedades. Las percepciones y saberes previos de los aprendices son recursos importantes para el desarrollo del lenguaje porque ayudan a establecer conexiones y a aumentar su motivación. El arte ofrece múltiples oportunidades de aprendizaje y sensibilización, no solo para el desarrollo del lenguaje sino también de para el aprendizaje de sí mismo, de otros; permite que se amplíen las perspectivas del mundo amplias y no únicas.

Este programa entiende que ningún proyecto nuevo puede ser implementado sin la motivación, compromiso y total participación de los profesores. Cualquier cambio o propuesta nueva ofrece resistencias, por lo tanto, si las actividades que se sugieran no son relevantes para los profesores, no serán relevantes tampoco para los estudiantes. Con las actividades que se proponen aquí: Narración de cuentos, visitas a la galería y video-foros, este proyecto extiende una invitación tanto a profesores como a estudiantes para compartir diferentes puntos de vista, observar y entender que tan diferentes son las perspectivas y opiniones de la gente y tratar de estar más alerta del mundo que les rodea. De la misma manera se espera es motivar a los profesores a mirar las que se han conocido como "actividades culturales" no como actividades aisladas que sirven para reemplazar una clase si no, por el contrario, como instrumento para mejorar los procesos de aprendizaje. Sabemos que hay profesores renuentes y que no están interesados en proyectos de este tipo, que este no puede ser un trabajo "en masa". Por tal motivo se considera importante hacerlo de manera constante y pausada teniendo

en cuenta los intereses y gustos de los profesores, tal y como se quiere hacer con los estudiantes

De alguna manera, parecía una experiencia todavía exclusiva, yo era una de las “privilegiadas” que salía del aula de clase para probar mis propuestas en otros espacios y ese trabajo empezaba a ser reconocido y validado en la institución. Aunque hablaba de desmitificar el conocimiento o el acercamiento al arte de manera más democrática no alcanzaba a convencer pues finalmente se me terminaba diciendo: “eso no es para todo el mundo” “ah! Eso lo hace usted porque es teatrera”. Yo misma sentía que sí, que era diferente aunque, lo más delicado, quizás, es que sintiera que era una privilegiada; yo misma había interiorizado este tipo de actividades como algo que no hacía un profesor. ¿Era eso suficiente? Cuando se habla de un buen profesor se habla de aquel que ofrece oportunidades, recursos, guía y participación, quien modela y demuestra y promueve acciones y situaciones para pensar acerca del mundo y cómo hacer interconexiones desde múltiples perspectivas. Parecía una visión muy optimista que se enfrentaba a la realidad del maestro cuyas condiciones no eran tan favorables, debía responder a exigencias que no le permitían mucho espacio para la experimentación. Sin embargo, la institución insistía en que todos los profesores aprendieran de arte, asistieran a los eventos porque, como algunas veces se comentara, había algunos muy “incultos”. ¿De qué clase de cultura se hablaba?

**Agosto 21, 2002**

*Hablo con mi asesora y le comparto mis dudas sobre el afán de la institución por implementar la idea de multiculturalismo. Muy claramente me explica la calidad de*



*formación pedagógica que este proyecto contiene no sólo a nivel de entrenamiento de profesores sino también de filosofía en general de la institución en cuanto que esto implica cambios a todo nivel: personal, empleados, profesores y estudiantes*

**Agosto 22, 2002**

*Sigo tratando de entender cómo se puede aclarar la función de ABC. Pienso que por ahora se sigue limitando a la programación de actividades y sugerencias que apoyen una visita a la galería, una lectura en voz alta pero que especialmente en el programa de adultos, es una actividad más. Comparto con mis jefes en distintos momentos mi angustia por no tener un derrotero claro. Reitero que veo necesario pensar en el entrenamiento permanente de profesores. Lo he planteado en diversas presentaciones que he hecho en el ELT donde he hablado de la necesidad de que los profesores estemos motivados e interesados en nuestro trabajo como un punto básico para motivar a los alumnos.*

## **DESMITIFICAR EL ARTE COMO CONOCIMIENTO SOLO PARA ALGUNOS**

A pesar de que entendía que no podía ser una actividad masiva, que no les interesaría a todos los profesores y que debía permitir tiempo y espacio para que fuera “calando” entre los profesores, en muchas ocasiones me choqué conmigo misma. Una comprensión posterior fue que yo seguía partiendo de mi interés, de mi necesidad de confirmar mi hipótesis sobre la relación del arte con la pedagogía y el aprendizaje significativo y simplemente estaba ignorando la realidad e intereses no solo de los estudiantes sino también de los profesores. Esto, en varias ocasiones, originó problemas y diferencias con los segundos. Un ejemplo patético ocurrió con la exhibición del segundo video, recién iniciado el proyecto. Para este caso atendimos la sugerencia de una persona conocedora de cine y al gusto que tres de los organizadores del proyecto teníamos por el trabajo del director de la película que se mostraría. Sabíamos que las películas del finlandés *Aki Kaurismaki* eran complicadas para quienes estuvieran más acostumbrados a ver cine comercial, sin embargo dimos la información sobre la temática y el director a los profesores de los grupos

invitados una semana antes de la exhibición con el fin de que la compartieran con los estudiantes. No solo no hubo tiempo suficiente para la discusión, sino que los profesores mismos desconocían todo lo relacionado con la película. Como era de esperarse la película nos siguió interesando a los de siempre y apenas si “tocó” a algunos de los estudiantes. Para los profesores fue prácticamente un fiasco. Las conclusiones de este evento fueron las siguientes:

**Septiembre 23 de 2000**

*We need to understand that to watch art films is a process of learning too. Since our audience is not all acquainted with this type of movies, it is a double edge sword to present them without giving enough information. That is why it is important to let students know -and teachers again- what art films are, what the difference between them and commercial movies is and why this project will not include the latest ones.*

*The majority of the students and some of the teachers found the movie boring and slow. However, some others who found it interesting could establish connections with situations they knew and behaviors they consider are universal. For them, the project itself was not a problem; the type of movie was not the appropriate.*

*There are some students who like and know about art films, so it is important to listen to their suggestions.*

*After the presentation of this movie it was evident the need to provide teachers with all the necessary information about the activity so that they are as motivated as to motivate students too. When teachers are not well informed and prepared, bad comments or disapproval of the activity from part of the students can easily influence the teacher and confuse him/her.*

*There was also a suggestion about having a larger group of teachers responsible for defining not only the character of the movies that are going to be shown but also the general guidelines and the activities to be done. It is also necessary to decide whether we want to create a specific course on film appreciation or give new an input to the students' language development taking advantage of the CCA resources. In the last case, different groups will continue coming each time and that means we will only have feedback of that specific activity. For the former one, it is necessary to define if the Children's Program will create a film club for children and teenagers or have a pilot group that leads the real effect of the project.*

Uno de los problemas, como se puede ver, era que solo un grupo seguía sugiriendo que era lo adecuado para hacer. Desde mi interés, mi “autorizado conocimiento” y el de los compañeros que me apoyaron esa era la película. Conceptos relacionados con poder, exclusión, identidad, estereotipos

identificados en mi propia vida, han sido posteriormente motivo de otras reflexiones especialmente cuando me preguntaba ¿Y por qué no funcionó si era lo adecuado?

### **¿Y POR QUÉ NO FUNCIONABA?**

Podría decir que, consecuentemente, he tenido que identificar los siguientes aspectos:

—Así como hay que partir de las expectativas, realidad y experiencias de los estudiantes, es necesario hacerlo igualmente con los profesores. Los segundos, con unas creencias establecidas, arraigadas, no cambiarían solo porque yo lo planteara así.

—Existe una responsabilidad política y social que se debería asumir más claramente al decidir ser maestro. Entender que el aula, como sugiere MacLaren, (1984), Giroux (1996) es un lugar donde se refleja y reproduce la sociedad, implica reconocer mi rol como producto y productora de esa sociedad, ejercido a través de mi práctica pedagógica. Giroux (Ibíd., p: 113), dice que el desafío central para los educadores y otros trabajadores culturales, es definir de nuevo la relación entre cultura y política a fin de profundizar y extender la base para una práctica transformativa y emancipadores. Necesario aclarar que habla de dar primacía al lado político de la cultura, en cuanto acto de resistencia y transformación, abordando cuestiones de diferencia, identidad y textualidad dentro y no fuera de la problemática del poder, la acción y la historia.

—Ha sido también importante para mi identificar las distintas voces que me constituyen como maestra, actriz, mujer, un ser humano en construcción y permanente aprendizaje cuyas creencias e ideología sobre ser mujer, artista, pertenecer a esta cultura, haber crecido dentro de unas prácticas religiosas determinadas, han influido, influyen e influirán mis prácticas de enseñanza ya sea para, animar o desanimar el aprendizaje de los estudiantes. Como me inclino por la primera opción, reconozco la necesidad de entender que el conocimiento es construido dentro de un contexto socio-cultural e histórico concreto y que además es cambiante. Identifico que algunos de mis cuestionamientos con respecto a la educación, el aprendizaje, la enseñanza y el ser maestra, están relacionados con el constructivismo y la pedagogía crítica, los cuales se oponen a la preeminencia de un modelo de racionalidad sobre otras formas de conocer, explicar y comprender la realidad. Por eso, y tal como lo promulga la pedagogía crítica, en oposición no violenta al sistema educativo convencional, quiero continuar promoviendo una mirada crítica que permita cuestionar las distintas formas de opresión y de dominación relacionadas no solo con el racismo, el capitalismo, el sexismo sino también a las jerarquías basadas en clases sociales, en calidad o cantidad de conocimiento y propender por relaciones más equitativas, emancipatorias y liberadoras.

En esa medida, promuevo la idea de que un acto pedagógico no se circunscribe solamente al espacio escolar y que por lo tanto un o una docente en su concepto más amplio, no es solo el enseñante de un saber específico, sino

también el mediador o facilitador de aprendizajes significativos para la vida, por lo cual no estaría hablando solo de la escuela –el lugar físico-. También hablaría de todos los otros ambientes donde se genera – produce aprendizaje, es decir, la vida misma. Sin embargo, en esta propuesta se considera la revisión del rol del docente en la institución escolar a manera de espejo donde se refleja la compleja responsabilidad de todos los seres humanos como mediadores de construcción significativa para si y para su entorno más cercano. —Esto sugiere la **explicitación** de las relaciones de dominio y una acción sobre ellas pues no solo la reflexión y la intención son suficientes, hay que pasar a la acción. Reconocer que desde el lenguaje y otros sistemas simbólicos se configuran la cultura y las prácticas, se determina la naturalización de las formas de ser, pensar y actuar de la gente requiere promover prácticas que cuestionen esos sistemas de poder instituidos y aceptados como naturales. Explicitar en mi caso esas comprensiones ha implicado en muchas ocasiones una comprensión global de la realidad y por ello, valorar la configuración social, histórica y cultural de los aprendices, aunque no siempre ha dado como resultado la actuación más pertinente o adecuada de mi parte.

—Identificar, apropiarme y reconocer mi propia voz, ha sido un camino para acercarme al reconocimiento y el respeto por la voz de los otros, una labor no terminada. Por el contrario, en un continuo "tira y hale" me debato con demasiada frecuencia entre lo que escribo, expongo, explico y aparentemente entiendo, con los sentimientos de rechazo, rabia, impotencia que afloran en mis

relaciones cotidianas. Supongo que parte del proceso de transformación se ha iniciado porque, como en el caso de muchas asociaciones anónimas de “dependientes de algo”, por lo menos ya lo reconozco y eso es un buen comienzo.

## **DE DONDE LLEGUÉ COMO PROFESORA**

El modelo de aprendizaje de inglés que vivencié, me entrenó para la presentación de exámenes que otorgaban puntajes los cuales, se suponía, daban cuenta de mis conocimientos. Con frecuencia me auto-evaluaba positiva o negativamente de acuerdo con la cantidad de vocabulario, estructuras, reglas gramaticales, expresiones y modismos que conociera, respondiendo a un sistema evaluativo y a unos estándares determinados por el currículo donde el “cuánto” (número, porcentaje) era más importante que el “qué” o el “cómo”. Esos porcentajes se convirtieron más adelante en la posibilidad de acceder a una mejor posición laboral, a una mejor categoría como profesora. Pensar en otro sistema de valoración fue también identificar en mis prácticas pedagógicas esos esquemas que en ocasiones ofrecía en la enseñanza no solo ajena a los intereses y necesidades de los educandos si no, más aún, a las necesidades sociales.

Todos esos discursos aprendidos y practicados, se repiten en la formación de maestros. Los aprendices llegan a ver de la misma manera como ven sus formadores, lo que a su vez, refuerza el poder de esa formación y así sucesivamente. Uno de los medios por los cuales se continúa perpetuando esos

discursos es la lectura y escritura, no desde una perspectiva crítica o alfabetizadora, como propusiera Freire (en Farías 1999), sino desde aquella que favorece ciertas prácticas y grupos y desfavorece otros. Entender entonces esta alfabetización como una noción más allá de un texto oral u escrito permitiría una mirada más amplia de las múltiples formas de leer y escribir el mundo, una lectura semiótica del mundo.

La experiencia de estos años con la lectura, la escritura, el cine, las exposiciones, la realización de murales, diarios autobiográficos, tanto dentro como fuera de la clase; también el acompañamiento a varios profesores en el proceso de implementación de la filosofía del lenguaje integral, me llevaron a preguntar ¿Cómo generar pensamiento crítico y reflexivo en la enseñanza de una lengua extranjera a través de las artes? Una vez más la respuesta estaba en la formación de maestros. ¿Cómo conjugar estas reflexiones con la propuesta de construcción de subjetividad en la formación de maestros?

Proponer en la formación de profesores de idiomas un énfasis en la construcción de subjetividad a través de expresiones artísticas significa repensar conceptos relacionados con la educación, la enseñanza, el aprendizaje, el currículo, la evaluación y los estándares en la formación misma de los docentes, donde se propugne por la participación democrática y comunitaria.

## **ESTÁNDARES, ¿SERÁ QUE TODOS SOMOS IGUALES?**

En la recuperación, re-encuentro o revisión de mí misma, surge la pregunta por mi aprendizaje del inglés y la relación que se establecía con la sociedad ¿Cómo se reproducía en el salón de clase de inglés el esquema de la educación bancaria (Freire, en Pennycook, 2000)? ¿Ejercían los profesores el rol de “técnicos que implementan currículos empaquetados y exámenes estandarizados como parte de las relaciones de eficiencia de democracias de mercado y pedagogías de consumidores” (Giroux, 1998)? Realmente las preguntas llegaban sin comprender realmente lo que esto implicaba. ¿Cómo pensar que desde allí, desde el aula se estaban formando los futuros obreros o empresarios del futuro? Creo que aunque iluminadora ha sido tardía la comprensión y también angustiante. Entenderlo me ha brindado más elementos para considerar que el valor y el compromiso del maestro es mucho mayor de lo que en principio hubiera pensado. A veces desalentador ante la realidad avasallante y a veces alentador ante las respuestas esporádicas de los estudiantes, me sigo dando ánimo sobre la esperanza que puede significar los intentos por hacer mejores clases cada vez, encuentro necesario el aunar esfuerzos entre los practicantes de propuestas similares como en acto de “conversión” que sugiere el culto al estudio, la investigación y la reflexión que debo seguir alimentando. De otra manera, necesitaré una clínica de reposo que, a punta de calmantes, me nivele el estrés que me causa la realidad.

**¿De qué hablamos cuando hablamos de estándares?** Peter Smagorinsky (1999) presenta algunas definiciones de estándares y unas metáforas de la



escuela que encuentro pertinentes para este aparte del trabajo. El, sugiere a los profesores considerar las implicaciones que otras definiciones les pueden dar cuando estén desarrollando sus propios estándares pues es necesario ver de cual versión se está hablando. Para empezar el autor afirma que si los profesores deben creer en estándares y desean implementarlos, deben “estar ahí”, necesitan participar en las conversaciones que producen esos estándares y buscar promulgarlos a través de sus prácticas de enseñanza. Sugiere emprender un proyecto de estándares donde, no sólo profesores sino también las facultades y los departamentos de inglés estén intensamente involucrados.

### **¿LOS ESTÁNDARES DE QUIÉN?**

Los estándares son generalmente hechos por un selecto grupo específico que comparte conceptos sobre la enseñanza y el aprendizaje: Dice el señor Smagorinsky que aunque estos valores liberales no son compartidos por todos, le gustaría ver como serían los estándares de inglés que se realizarían con padres de diversos grupos religiosos, padres de minorías urbanas, padres del área rural, homosexuales, lesbianas, estudiantes reprobados, profesores de inglés universitarios, de escuelas privadas y quienes realmente vayan a utilizar los estándares. Plantea varias metáforas para describir la escuela y sus funciones y las revisa dando ejemplos de sus implicaciones para la enseñanza y el aprendizaje.

## **METÁFORAS DE LA ESCUELA**

### **La escuela como fábrica**

Aquí los profesores son vistos como empleados y los estudiantes como producto, ambos se convierten en formas de capital. La escolarización conduce a uniformar una serie de procedimientos y productos en la más eficiente forma de producción. Las escuelas son confiables según los resultados: Exámenes, rata de costos de producción, mejores puntuaciones, etc. Preservar la cadena jerárquica es importante: Administrador arriba, estudiantes abajo.

### **La escuela como centro de salud**

En esta visión de la escuela los estudiantes son vistos como enfermos y es trabajo del profesor, curarlos. La práctica de enseñanza central es diagnosticar deficiencias y proveer instrucción correctiva. Los estudiantes son vistos desde sus deficiencias y el éxito del profesor se logra a través del grado de curación. Esta metáfora se ha hecho realidad en las escuelas pues hasta los profesores “diagnostican” que los estudiantes con déficit de atención o poco exitosos deben tratarse con medicina.

### **La escuela como prisión**

Es una metáfora que ha perdurado entre los estudiantes por varias generaciones. Los adultos la ven también como un lugar designado para el castigo de los ofensores. Los profesores de escritura han lamentado con frecuencia las formas con las cuales quienes supervisan la disciplina usan la escritura de forma punitiva: “No volveré a...” cien veces. A ellos se les instruye

desde la primera clase con planes de formas de castigo que refuerzan luego en los alumnos la idea de la escuela como prisión.

### **La escuela como la guerra**

Es común escuchar de la enseñanza como una profesión conducida en “las líneas del frente” o “en las trincheras”. Esta noción belicosa tristemente viene de los propios profesores y presenta estudiantes y profesores (profesores y administradores, profesores, madres y padres, etc.) como en un estado perpetuo de oposición y combate. Los estudiantes son vistos como un grupo que necesita ser conquistado o sometido porque representan una amenaza para la seguridad y autoridad del profesor.

### **La escuela como un centro de entrenamiento deportivo**

Es una metáfora similar a la de la escuela como guerra aunque el combate no es tan fuerte y la competencia es con otros estudiantes más que con el profesor. Los profesores ponen a los estudiantes a “entrenar” para “competir” con los puntajes más altos (por ejemplo, los exámenes). El profesor con frecuencia se describe como el entrenador que aconseja al estudiante, que es cálido y amigable. Dice Smagorinsky que él compitió en deportes por varios años y no recuerda haber trabajado con un entrenador como el que se menciona aquí pues muchos gritaban, parecía desagradarles sus pupilos especialmente los que no le rendían y estaban más preocupados por sus propios registros que por el desarrollo de sus jugadores como seres humanos.

### **La escuela como jardín, el profesor como jardinero**

La enseñanza también es vista como una forma de cultivar. Los profesores proveen una tierra apta para el crecimiento, plantan las semillas con cuidado, conocen la cantidad y el tipo apropiados de cuidados para cada planta y recoge una cosecha de estudiantes saludables y prósperos a través de mucho cariño. Pero por otro lado en esta metáfora el profesor “limpia de maleza” –los malos estudiantes- o “separa el grano del afrecho”. En general, el objetivo entonces, es el crecimiento sano a través del cuidado y la nutrición.

Cada una de estas metáforas tiene diferentes implicaciones de cómo enseñar y qué clase de estudiante resulta al final. Considerar el tema de los estándares sugiere a los profesores examinar las metáforas que aplican al educar con el fin de ayudar a identificar las pre-suposiciones sobre lo que esperan que hagan los estudiantes y cómo esperan ayudarlos:

¿Se espera que se hagan las mismas cosas para todos los estudiantes? Esto presume entonces, que todos los estudiantes tendrán un conocimiento común y en el caso del inglés, este significado también trabaja en la idea de “Inglés estándar” que pretende que haya uno solo, hay entonces un set de reglas para gramática y su uso que debe gobernar el discurso en todas situaciones. Esta noción se ve también detrás de los exámenes.

¿Se busca un nivel mínimo de desempeño? La cantidad de verbos, estructuras y formas concretas que los estudiantes deben incorporar en un tiempo

determinado es un buen ejemplo de un estándar que pide un mínimo nivel de desempeño.

¿Qué otra perspectiva sería posible? Una perspectiva más liberal se refiere a un rango de áreas en las cuales los estudiantes deben ser suficientes en inglés aunque el nivel de desempeño no es necesariamente descrito ni se espera que todos los estudiantes logren los estándares de una manera uniforme. Smagorinky (1999) da como ejemplo el estándar #2 IRA/NCTE (*Internacional Reading Association/ Nacional Council of Teachers of English*) que dice “Los estudiantes leen una amplia variedad de literatura de diferentes períodos y diversos géneros para construir una comprensión de las diferentes dimensiones, por ejemplo, filosófica, ética, estética, etc. de la experiencia humana.” Este estándar no especifica cuanta literatura hay que revisar, cuáles períodos o géneros o qué grado de comprensión debe lograr el estudiante ni tampoco indica que cada estudiante deba leer la misma literatura.

Este tipo de estándares está centrado en el estudiante, es activista, constructivista, requiere trabajo interactivo y colaborativo más que individual, es multidireccional más que unidireccional, está basado en las vidas de los estudiantes y en lugar de un texto único utiliza múltiples formas de lectura. Estos principios están generalmente asociados con la educación progresiva, el lenguaje integral, y con modelos de educación para el crecimiento y el multiculturalismo, tienen una perspectiva que asumen la educación como una experiencia que cambia a la gente (ambos, estudiantes y profesores) y no como

una institución que preserva y perpetúa valores históricos. Por lo tanto, profesores y alumnos son indagadores y exploradores que comparten y cuestionan la autoridad.

Implica entonces, un maestro que reconozca sus metáforas, que vea en la educación no solo al estudiante de hoy sino al futuro adulto. Para Smagorinsky, se esperaría que esos estudiantes fueran: subversivos, pensadores, imaginativos, de espíritu democrático, indagadores, política y personalmente liberados, auto- motivados, científicos escépticos, libres. El punto es, los profesores como orientadores del futuro tendríamos que ver que nuestro trabajo tiene consecuencias en lo que se convertirán los estudiantes en el futuro y que pueden ser mejores o peores. ¿Es esto realmente una constante?

Como el autor, pienso que esas creencias tienen implicaciones en la clase de enseñanza que impartimos los profesores y en las expectativas que se tienen de los estudiantes, creo que, en las condiciones que ofrece un mundo cada vez más globalizado es importante re-considerar el concepto de escuela no sólo como un espacio físico sino como toda una comunidad. Como dice un proverbio africano “Se necesita todo un pueblo para educar un niño”. Esta, parece una posibilidad lejana que de alguna manera debe intentarse desde los espacios donde participamos en principio como profesores, como padres o madres.

Smagorinsky (1999) no critica los estándares creados por *IRA/NCTE* y aclara que son propuestos por una ideología liberal que no es compartida por todos.

Encuentro que no sólo en el aula sino en muchos otros espacios, cualquier propuesta por buena que parezca requiere de una participación variada pero especialmente de una visión amplia de quienes lo propongan para ser capaces de ofrecer nuevas oportunidades, recibir los aportes que consideren pertinentes de quienes se involucren y ofrecer soluciones equitativas. Cuando dice que los profesores deben reconocer que su trabajo tiene consecuencias en lo que serán los estudiantes como adultos, me gustaría pensar que es una realidad, sin embargo, con temor a generalizar, veo que en nuestro medio hay una visión limitada del profesor por parte del sistema, las instituciones y peor aún, por el maestro mismo, quien es a veces inmediatista, “práctico” y requiere “la fórmula” para la próxima clase. Es obvio que es el resultado del sistema que nos educa y que reproducimos, por eso, revisarnos en las metáforas que propone Smagorinsky y en la sugerencia que hace de descubrirnos y ver qué clase de ciudadano esperamos promover a través de nuestro trabajo, puede darnos un norte a más largo plazo, con mayor compromiso. Es necesario un objetivo como profesores hacia el que, confiados, nos movamos incluso con la seguridad de que cometeremos errores y que la revisión permanente que hagamos de nuestras prácticas permita que sigamos recogiendo en el camino tanto lo positivo como lo negativo.

### **LA SUBJETIVIDAD**

¿Es la búsqueda de mi misma, el encuentro conmigo, a lo que finalmente se dirige esta investigación? ¿Es lo que finalmente busco yo? Debemos promover

nuevas formas de subjetividad rechazando el tipo de individualidad que se nos ha impuesto durante siglos.

Ursula Kelly (1995), considera que es necesario enfatizar tanto en el “proceso” como en la “producción” de la subjetividad en la formación de docentes de lenguas, ya que son las demandas sobre la subjetividad humana las que hacen posible el trabajo de enseñar inglés. Cree que el docente de inglés debe tener en cuenta el grado hasta el cual ese sí mismo, ese sujeto humano está constituido por discursos disponibles en el contexto social del salón de clase, la comunidad y de hecho, de todo el mundo significativo a su disposición, a través de la revisión de conceptos que se tienen sobre por qué y para qué se enseña inglés. Una suposición que gobierna el estudio del inglés y la formación de profesores de inglés, es que “el sujeto de inglés es siempre el sitio de la subjetividad” o sea, al proceso de producción o de construcción del ser humano. Se podría argumentar que el estudio y la enseñanza del inglés aceleran y acentúa este proceso, motiva activamente la producción de ciertas clases de subjetividades mientras que desanima otras.

Reconocer y aceptar que la subjetividad humana está en el corazón de la enseñanza del inglés, no requiere cambio en el contenido pedagógico, para Kelly, es una pedagogía en la cual los estudiantes pueden llegar a ver más claramente las fuerzas que trabajan para hacerlos quienes son, en la cual ellos imaginen posibilidades más grandes para lo que pueden llegar a ser y en las cuales ellos puedan discernir aquellos elementos o cualidades que no desean



más para sí. Agregaría yo, que en cualquier caso cualquier metodología, didáctica o actividad requiere de profesores/as concientes y dispuestos a escuchar, a aprender, a cuestionarse a sí mismos, a cuestionar su medio. Cuando las condiciones de injusticia son reconocidas desde y hacia otros, habrá más compromiso con la justicia social.

## **FUTUROS MAESTROS DE IDIOMAS**

Una de las preocupaciones en la formación de docentes de lenguas extranjeras sigue siendo el mejoramiento de las competencias comunicativas, entendidas estas como las que hacen posible que una persona actúe utilizando medios lingüísticos y que se agrava cuando hay limitantes como los que parece tienen los estudiantes de idiomas en el manejo de las lenguas. Pensar en estas competencias, significa, un mejor conocimiento de la escritura, las estructuras, la fonética y la pronunciación, el habla y la escucha. Se hace referencia aquí a aspectos relacionados con lo morfosintáctico, textual ¿y lo ideológico? ¿Cómo se abordan aspectos relacionados con la filosofía de la educación, lo político y la subjetividad en la formación de maestros de lenguas extranjeras? El desempeño de algunos de los que han sido sus docentes, ha sido representado a través de quienes son ahora mis estudiantes de Licenciatura en lenguas extranjeras. A través del juego dramático, ejercicio de improvisación teatral, hemos revisado sus experiencias previas en el aprendizaje de inglés; los estudiantes, han mostrado situaciones donde hacen mofa del inicio de sus clases durante cuatro años consecutivos y en los cuales un maestro o una

maestra les saludaba diciendo: “Este año vamos a trabajar el verbo *to be*”, “vamos a empezar este año con el verbo *to be*” o en otros casos “Copien esto y tradúzcanlo.

Los métodos de enseñanza de inglés han variado de manera teórica y práctica. Se ha pasado de procesos de mecanización y memorización, la enseñanza por contenidos que buscan mejorar en los estudiantes habilidades de comunicación en situaciones generalmente pre-fabricadas y sugeridas por los textos guías, al reconocimiento de estilos de aprendizaje y utilización de diversas estrategias y temas. Aunque se reconoce que “la última década ha estado marcada por el surgimiento de innovaciones pedagógicas basadas en los “estilos de aprendizaje” identificados por varios autores y “las inteligencias múltiples de Gardner” (Estrada, 2001), temo no excederme al decir que muchos docentes no tanto de colegios como de universidades conocen muy bien las metodologías y didácticas pero no las hemos experimentado como estudiantes, por obvias razones, no las desarrollamos como docentes, y se continúa haciendo énfasis en las estructuras lingüísticas del idioma extranjero. Saber la teoría no implica necesariamente aplicarla.

¿De qué manera se hacen presentes las preguntas por la subjetividad humana, vitales en la educación en general? Preguntas por: la cultura, quién y lo que somos son urgentes no solo en cursos de pedagogía sino a través de la enseñanza de las lenguas mismas. Muchos de los textos guía que se han utilizado y se siguen utilizando tanto en colegios como universidades, contienen

historias e ilustraciones donde se habla de situaciones que ocurren en otros lugares del mundo, países de la denominada “cultura dominante, desarrollada de raza blanca, anglosajona”. Estos, reforzados con prácticas que corresponden a las vividas como estudiantes, continúan reproduciendo el esquema. Como estudiantes hemos estado expuestos a esos textos que reproducen patrones idealizados de vida, estereotipos sociales, de género y de raza que, a menos que sean asumidos de manera crítica, continúan cumpliendo un papel multiplicador de creencias y a esas prácticas.

No menciono aquí los maestros no licenciados en lenguas que “les tocó” enseñar inglés sin tener idea, y ello es otro tema a tratar. Hablo de la función política de maestros y maestras la formación, que en el futuro tendrán que ver con otros seres humanos quienes utilizan la lengua en contextos socio culturales determinados para compartir su interpretación de la vida. Es entonces necesario identificar la importancia de la labor y la formación político-ideológica que nos corresponde a cada docente a través de nuestro trabajo en las aulas y que se debe y puede combinar con las potencialidades de la enseñanza de Lenguas extranjeras. A mí me tomó mucho tiempo dimensionar este aspecto y aunque intuitivamente realizara acciones que tuvieran que ver con esa dimensión, considero que una vez racionalizado mis clases tomaron otro matiz.

## **¿QUÉ SIGNIFICA ENSEÑAR – APRENDER UN IDIOMA EN LA ACTUALIDAD?**

***Septiembre de 2003***

*La escuela... uno de los espacios donde se reproducen creencias, ideologías y prejuicios. ¿Cuál es nuestro rol como profesores de inglés en esa reproducción?*

*¿Cómo reproducimos desde el aula esquemas de poder, identidad y cultura que han ayudado a construir discursos de los cuales nos hemos hecho sujetos? ¿Qué concepción tenemos de aprender una lengua extranjera? ¿Cuál es el ciudadano que esperamos formar? (Smagorinsky, 1999) ¿Qué clase de compromisos demanda enseñar inglés en una institución no formal? ¿Cuál es la percepción del profesorado de inglés como ente transformador y generador de cambio de la sociedad? ¿Abordan los entrenamientos de profesores de idiomas aspectos de carácter ideológico?*

Pennycook, acotado por Farías (1999), también se pregunta si acceder al aprendizaje del inglés no ha estado y está todavía vinculado con conceptos como pobreza, inequidad y desarrollo y de qué manera se alimenta la idea de que la educación en inglés es una posibilidad de salir de la pobreza, y (Giroux, 1998), por su lado, se pregunta si ejercemos las y los docentes el rol de “técnicos que implementan currículos empaquetados y exámenes estandarizados como parte de las relaciones de eficiencia de democracias de mercado y pedagogías de consumidores”. Si consideramos las dimensiones ideológicas que instaura con más fuerza el fenómeno de globalización a través, entre otros, de los medios de comunicación, ¿Cómo puede ser posible ver al “otro” desde mi propio “yo” sin la sensación de ser ni “más” ni “menos?” ¿Es posible potenciar conceptos de nuestras culturas e identidades a través del aprendizaje de una lengua extranjera? Si así fuera, ¿qué tan preparados estamos los/las profesores para acompañar a nuestros estudiantes a aprender sobre sí mismos, expresar sus opiniones, reflexiones o posturas frente a temas que fueran de su interés o cuestionar el mismo sistema de enseñanza que se le brinda a través de esa lengua nueva.

Entender que los seres humanos estamos contruidos por el medio, las personas y las instituciones que nos rodean, las cosas que hacemos, que

aprendemos y que vivimos, urge entender la enseñanza del inglés como parte de un proyecto que va más allá de sólo conocer una lengua. Reconocernos como individuos que hacemos parte de un tejido social el cual a su vez nos va creando y reconocer el compromiso con los y las estudiantes, demanda docentes concientes y dispuestos a escuchar, a aprender, a cuestionarse y a cuestionar su medio. Considero que sólo a través de mi propia reflexión me puedo acercar más al concepto de justicia y ética que espero para mi vida y para la de los seres más cercanos incluidos mis estudiantes y podría poner en práctica “Una pedagogía en la cual los {las} estudiantes puedan llegar a ver más claramente las fuerzas que trabajan para hacerlos quienes son, en la cual ellos imaginen posibilidades más grandes para lo que pueden llegar a ser y en las cuales puedan discernir aquellos elementos o cualidades que no desean más para sí”, Kelly (1995).

Asumir entonces mi responsabilidad en la reproducción de creencias, ideologías y prejuicios demanda la observación y revisión de mis prácticas discursivas, una puesta en común con colegas y otras disciplinas alrededor de conceptos como enseñanza, aprendizaje, conocimiento, compromiso ético, político y social como educadores. En este sentido ha sido a través de la pedagogía crítica, sus planteamientos sobre dar la voz al maestro para que éste de la voz a estudiante, identificar las relaciones de poder que subyacen en el aula, han sido vitales en la elaboración de planes de trabajo donde la lectura y la escritura

abordan no solo textos escritos sino también otros sistemas simbólicos que permiten leer la realidad y el mundo.

Bien lo advierte Reguillo (1999) al decir que todo este proceso de construcción social del mundo implica relaciones de poder desiguales y desniveladas, supuesto que permite atender la configuración de órdenes institucionalizados cuya legitimidad estriba en su capacidad de proponer-imponer una visión del mundo como la única posible y plausible, lo que a su vez engendraría prácticas histórica y objetivamente ajustadas a las estructuras que las producen, en un proceso no exento de conflictos.

Una pedagogía que tiene como uno de sus principios fundamentales una crítica de todas las perspectivas: tradicional, alternativa, elitista, democrática, progresiva, es aquella que puede liderar la evolución necesaria de una nueva lecto-escritura hacia una forma más explícita de políticas culturales, proveyendo espacios para formas alternativas de comprensión tanto del inglés como de la sociedad. Tales espacios pueden surgir a través de la formulación de ciertas preguntas reflexivas acerca de la forma como uno enseña y la manera como lo que ocurre en clase refleja y/o representa los problemas de la sociedad o retan las injusticias del mundo. Si el inglés alimenta el proceso de producción de las subjetividades humanas, por ejemplo, patrocinar el racismo blanco, la desaprobación femenina, el machismo, entre otras formas opresivas, ¿cómo retar estas formas a través de la producción alternativa? Apoyada en autores como Chris Weedon (1987) Russ (1983) y Spender (1989), Ursula Kelly sugiere

que los estudiantes de inglés pueden por ejemplo ir más allá de la suposición de que las mujeres no escribían o no escribían bien hacia preguntas más productivas como qué mujeres escribieron, cuáles fueron sus experiencias de publicación, como difieren estas experiencias de las de los hombres contemporáneos, y por qué, con escasas excepciones, los escritos notables de mujeres no han sido lo suficientemente difundidos.

Brindar en la clase de inglés formas alternativas de las usualmente utilizadas, apuntala a decir de Kelly, a ver la realidad del inglés como un sitio de conflicto por poder, posición y significado, o sea, el inglés como una forma de cultura política. Cuestionar la enseñanza del inglés es reconocer que el inglés es el terreno en el cual se buscan respuestas a preguntas como ¿qué cultura? ¿La cultura de quién? ¿Bajo qué circunstancias y con qué propósitos?, Son preguntas que están fundamentalmente relacionadas con el poder, las relaciones sociales y la subjetividad humana. Es en este punto donde encuentro una gran afinidad con mis posturas y búsquedas sobre la labor que realizo como profesora de inglés pero también sobre mis preguntas como ser humano. Encontrar eco en la lectura de este y otros artículos con planteamientos similares me animan a seguir la exploración de otros significados que en principio a mí misma me parecieron subversivos sobre los motivos y las propuestas de enseñar el inglés. De alguna manera corrobora también la pregunta que me he hice antes de renunciar a mi empleo de 12 años: ¿cuál es el punto de encuentro entre los principios y creencias y la

necesidad económica? Asumir ciertas posturas y decisiones requiere implica asumir riesgos, la diferencia radicaría en que por lo menos ahora estas decisiones son más concientes e informadas no asumidas por ignorancia o por falta de cuestionamiento a los “supuestos verdaderos”. Asumo las consecuencias.

### **OTRAS VOCES**

Autores como Graham Crookes y Al Lehner ( ) de la universidad de Hawaii, Kelly (1995) y Mallows (2002), hablan sobre la formación de maestros en ESL/EFL. En general, consideran que la formación de profesores ha estado más ligada al lenguaje que a la educación, los primeros aducen que puede estar relacionado, entre otros, con el hecho pues de que tanto profesores como estudiantes están ubicados en las escuelas o departamentos de lingüística o de lenguas o en unidades independientes a otras disciplinas académicas. Consecuentemente, plantean, las bases morales y filosóficas para el desarrollo de los maestros no ha sido lo suficientemente fuerte. Esto, junto con el ethos dominante en las ciencias sociales de las culturas occidentales han propiciados una orientación tecnocrática e individualista de la enseñanza y aprendizaje como también, una tendencia a no desarrollar la filosofía moral de las y los futuros educadores de lenguas como aspecto central de la educación en nuestro campo.

En el curso de Comunicación servido por la Facultad de Educación a la Escuela de idiomas de la Universidad de Antioquia y donde comparto mis inquietudes ya



no como profesora de inglés sino como profesora de lengua materna, he preguntado a las y los estudiantes las razones por las cuales estudian lenguas extranjeras. Las respuestas son múltiples: “Para aprender sobre otras culturas” “porque se abren las puertas del mundo” “quiero viajar” “quien no sepa otros idiomas es un analfabeta” “accedo a mejores oportunidades laborales” o “para desarrollar y promover habilidades comunicativas que ayuden a los y las estudiantes a mejorar su nivel cultural”. He respondido con preguntas como: “¿Estaban cerradas las puertas del mundo?” “¿conocemos ya suficiente de nuestras culturas?”, y aunque sus respuestas han sido en ocasiones defensivas considero que deben abordarse desde una perspectiva histórica que permita análisis del origen y motivos que han llevado a institucionalizarlas como verdades incuestionables. Recordemos como Rosana Reguillo (1999) apoyada en Foucault, habla de los discursos como dominios prácticos limitados por sus reglas de formación y sus condiciones de existencia los cuales tienen gran eficacia simbólica que está en el propio discurso, en los portadores y ejecutores de él y en las instituciones en las que se inscriben. Esas "formaciones discursivas" que se refieren al conjunto de reglas anónimas, históricamente determinadas, y que se le imponen a todo sujeto hablante, delimitan el ámbito de lo enunciable y de lo no enunciable en un momento y en un espacio determinados. Valdría la pena preguntarse ¿desde dónde producimos nuestros discursos relacionados con el aprender inglés? o ¿cuál es el origen y la forma como los utilizamos o como hemos permitido ser utilizados a través de ellos? ¿De qué manera ha influido el aprender inglés en nuestro medio para adquirir

patrones o estereotipos idealizados de bienestar, desarrollo y progreso, alejándonos cada vez más de una búsqueda interior? ¿Podríamos hablar de que este dominio es evidente y se sostiene hoy a través de muchas formas de supresión, sujeción y regulación continuas en diversos espacios como escuelas, negocios y medios de comunicación?

Al preguntar las razones por las cuales se quiere enseñar inglés, Ursula Kelly (1999) encuentra también que muchos profesores en proceso de formación se refieren con frecuencia directa o indirectamente a objetivos como: Desarrollar y promover habilidades comunicativas que nutran al lector de “gran literatura” y diseminar la “llamada alta cultura” Con frecuencia es porque el inglés ha enriquecido y transformado tanto sus propias vidas, que los futuros profesores de inglés escogen enmarcar sus vidas de trabajo alrededor de ello. En un sentido muy real, entonces, estos futuros profesores están siendo entrenados para ser “misioneros culturales” a los que Margaret Mathieson (1975, 210) se refería como que si se les inculca cierta cultura y son convencidos de su virtud, incluso, así haya un asomo de éxito ambivalente, ellos prefieren continuar con la transferencia de esa cultura en la que han sido más o menos iniciados. Sin duda alguna estos estudiantes no subestiman el trabajo de enseñar inglés y el poder del lenguaje y la literatura y no están solos en sus aseveraciones sobre para qué es el inglés. Sus explicaciones son reiteradas a diario en el salón de clases de todos los niveles de escolarización formal.

El curso del cual he hecho mención, busca potenciar el trabajo en lengua materna en los estudiantes que apenas inician su formación como futuros docentes de idiomas con el fin de que logren “una mejor elaboración de ensayos y escritos” como versa el programa oficial. Sin embargo, muchos de los y las estudiantes están más preocupados por hacer un mejor trabajo en inglés o francés que en castellano y cuando se les pide cumplir con ciertos compromisos de escritura y lectura para la materia, aducen estar muy ocupados pues tienen mucho trabajo para las otras materias (generalmente se refieren a inglés y francés). ¿Se representa en estas actitudes alguno de esos conceptos aprendidos sobre subdesarrollo e inferioridad? ¿Cómo está representada en este comportamiento la cobertura de un imperialismo del inglés?

En *Non-linearity and the Observed Lesson*, David Malloes (2002) establece relaciones metafóricas entre la teoría del caos y la complejidad y el salón de clase donde se enseña inglés, para hablar del orden impredecible que implica el proceso de aprendizaje de una lengua en oposición a la linealidad que representan los currículos y los libros guías con unos objetivos específicos. Esto lo relaciona a su vez con los discursos mecanicistas de una “imagen estática, repetitiva, predecible, lineal y de un universo que se mueve como las manecillas de un reloj” de la teoría Newtoniana que han prevalecido por tres siglos, discursos que se replican con sus prejuicios y suposiciones en el entrenamiento de nuevos docentes quienes, según él, debieran ser expuestos a la visualización de la enseñanza de la lengua de una manera más amplia.

En resumen, alrededor de una profesión como docente de inglés existe una serie de imaginarios relacionados con bienestar económico, social y valoración de otras culturas por encima de la propia. Aunque se visualizan cambios en el proceso de formación de docentes en lengua extranjera, creo que todavía se asume que la responsabilidad del área de formación pedagógica está solo en manos de los docentes de educación. Creo que está en manos de toda la comunidad académica la posibilidad de aprovechar las oportunidades de estudiar y explorar la riqueza de la diferencia entre idiomas y las conexiones entre idioma, cultura e identidad, que urge un direccionamiento hacia asuntos socio políticos, algo que Freire (1970) ubicaba en el centro de los propósitos educativos y que implica abordar esos discursos desde una revisión de las prácticas y los discursos que con respecto a los procesos de enseñanza/aprendizaje manejan las mismas instituciones. Para que efectivamente la nueva o el nuevo docente de lenguas extranjeras pueda re-dimensionar el compromiso social de carácter transformador que este oficio tiene dentro de la educación, se requiere una revisión de los propósitos de las escuelas de lenguas en la formación de profesores desde las propias prácticas y discursos vigentes de sus formadores. Comprender y asumir a la docencia como una actividad social transformativa, implica un trabajo comunitario, es decir, una construcción donde estudiantes, profesores, directivas e instituciones estén comprometidas.

## **MI COMPROMISO COMO PROFESORA DE LENGUA EXTRANJERA**

Al identificar los imaginarios sobre aprender y enseñar inglés, yo misma he tenido que reevaluar mi experiencia como docente de inglés y establecer la relación entre ellos y mi historia de vida. Imaginarios relacionados con bienestar económico, social y valoración de otras culturas por encima de la propia son algunos de ellos. Aunque se visualizan cambios en el proceso de formación de docentes en lengua extranjera, todavía se asume que la responsabilidad del área de formación pedagógica está solo en manos de los docentes de educación. Esto en mi opinión, limita la dimensión de lo pedagógico solo a algunos especialistas cuando puede y debe estar en manos de toda la comunidad académica la posibilidad de aprovechar las oportunidades de estudiar y explorar la riqueza de la diferencia entre idiomas y las conexiones entre idioma, cultura e identidad. Esta visión urge un direccionamiento hacia asuntos socio políticos, algo que Freire (1970) ubicaba en el centro de los propósitos educativos y que implica hacer una revisión de los y de las prácticas que con respecto a los procesos de enseñanza/aprendizaje manejan las instituciones.

Kelly (Ibíd.) dice que se requiere una pedagogía en la cual los estudiantes y los profesores de inglés se puedan comprometer en una articulación dinámica de asuntos de poder en el lenguaje, la cultura, la historia y la experiencia. Como lo denominan Ira Shor y Paulo Freire (1987), es el método “dialógico” de la enseñanza, una pedagogía que intenta establecer en los salones de clase

“comunicaciones más democráticas que desconfirmen la dominación e iluminen y afirmen la libertad de los participantes para re-elaborar su propia cultura”. Es descentrar la autoridad del profesor/a y preguntarse lo que significa enseñar inglés como política cultural.” En este sentido anota Kelly, propuestas como el lenguaje integral, son un campo fértil para mejorar la “empresa social” de la lecto-escritura aunque también autores como Willinsky advierte que debe hacerse más por la constitución individual del sujeto quien en esa Nueva Lecto-escritura es puesto en el centro de la producción de significado.

### **ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE LENGUAS COMO PRÁCTICA SOCIAL**

Releyendo el material que precede este tema, veo que hasta el momento hay una serie de revisiones y planteamientos que de alguna manera van sugiriendo un camino para lo que podría ser una propuesta en la formación de maestros: revisión del concepto de estándares, de creencias con respecto a la educación, relación que se establece entre la escuela y la vida en un mundo aparentemente globalizado, de igualdades pero de grandes diferencias donde se utiliza uno de los idiomas más hablados en el mundo: "Hable el idioma del universo, aprenda inglés", "Enseñamos el idioma universal" donde también, aparentemente, las comunicaciones con el mundo son tan amplias y la tecnología domina los ámbitos del hogar y la escuela, pero las comunicaciones cercanas son difíciles cuando no imposibles. Allí, en medio de todo, el inglés ¿Cómo abordar conceptos de cultura, identidad y desarrollo a través del aprendizaje del inglés? ¿Cómo puedo ver al “otro” desde mi propio “yo” sin la

sensación de ser “menos?” Si así fuera, ¿qué tan preparados estamos los profesores para acompañar a nuestros estudiantes a aprender sobre sí mismos, expresar sus opiniones, reflexiones o posturas frente a temas que fueran de su interés o cuestionar el mismo sistema de enseñanza que se le brinda a través de esa lengua nueva?

Retomo de nuevo a Ursulla Kelly quien dice que lo que a menudo sucede en las clases de inglés es que comienza un proceso de homogenización, un proceso en el cual hay perdedores así la homogenización no sea completamente efectiva. Muchos de los que han adquirido el así llamado inglés estandarizado saben, porque lo han vivido en ocasiones de forma dolorosa (se refiere a los inmigrantes pero pensaría yo que también podemos hablar de los estudiantes que deben cumplir con los estándares oficiales, metodologías tradicionales, pruebas Michigan que deben pasar, etc.), la alienación y el aislamiento de sus comunidades y culturas cuyas prácticas de inglés difieren de ese “estándar”. Ese “terrorismo académico” es escasamente reconocido y mucho menos cuestionado ni por los estudiantes ni por los profesores. El que así ocurra, acota Kelly, habla de cuan efectiva ha sido la imposición de sistemas de valores dominantes a través de la enseñanza del inglés. “De un lado esta imposición puede trabajar para producir un sujeto humano sumiso que acepta esa imposición como una superioridad real socialmente construida de las formas impuestas del lenguaje. “

Las implicaciones de estos argumentos son enormes. Los profesores de inglés con frecuencia se ven a sí mismos como “árbitros morales”, enseñando un lenguaje certificado, legitimado y unos textos canonizados para producir un ciudadano “alfabeta” informado, algo como, sujetos de estado. “Hay todavía en la historia del inglés otros aspectos que a lo mejor este “viejo mito” no quisiera escuchar”. A través del examen de algunas nociones predominantes de lo que es el inglés y lo que hace, a través de repensar estas nociones y a través de una aproximación más crítica y visionaria del inglés, la autora quiere sugiere una reexaminación del inglés y de las formas tradicionales de enseñarlo. Plantear perspectivas que reten tanto a profesores como estudiantes de inglés es necesario para comprometerse más completamente en un proceso de llegar a ser diferente a través del pensamiento crítico y la creatividad. La creación escrita, nuestros mundos posibles y sus interrelaciones con nuestros mundos reales, es una propuesta que sugeriría en el trabajo con los maestros en formación. Para Misson (2001), las historias creativas escritas, crean un sí mismo y todos esos “mismos”, diferentes (subjetividades) de los cuales emana, son parte de sí.

Miguel Farías es el director del Departamento de Lingüística y Literatura de la Universidad de Santiago de Chile. El ha realizado una serie de investigaciones relacionadas con la dimensión ideológica en la enseñanza de lenguas extranjeras y he encontrado en su trabajo aportes y conceptos valiosos que me remiten al tema de la enseñanza y el aprendizaje del inglés desde otra



perspectiva. Al igual que Harste con la lecto escritura, Farías habla del proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas como una práctica social en la cual convergen no sólo aspectos pedagógico-administrativos sino también problemas económicos, sociales y políticos motivados por intereses y poder provenientes de contextos ideológicos diferentes. Ante una sugerencia del mismo doctor Farías, me he acercado también al trabajo de Alastair Pennycook quien desde hace más de una década investiga y escribe sobre las políticas culturales en la enseñanza del inglés, asuntos políticos en la educación y ha acuñado el concepto de Lingüística Crítica Aplicada (LAC), *Critical Applied Linguistics (CAL)*.

En **Enfoques críticos en el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras**<sup>6</sup>, Farías (1999) desarrolla conceptos como: Estereotipos e imágenes interculturales, educación bancaria y análisis del discurso, ideología, enseñanza de lenguas y lingüística aplicada, contexto ideológico y alfabetización computacional crítica, en un trabajo que aborda el tema de los enfoques críticos en el campo educacional (Freire, Giroux 1988, Pennycook 1994) y su relevancia en el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras. Haré un breve recuento a continuación sobre la primera parte de este trabajo.

---

<sup>6</sup> Presentado en: VII JORNADAS DE ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS EN EL NIVEL SUPERIOR. Mendoza, Argentina, Abril 1999

**Estereotipos e imágenes interculturales.** Sus investigaciones incluyen la revisión sobre las imágenes (1986) de tres grupos minoritarios de la cultura de los Estados Unidos y su representación en los textos usados para enseñar lectura en el área del inglés como segunda lengua señalada anteriormente.

**Educación bancaria y análisis del discurso.** En su preocupación por ver la obvia contradicción a nivel de sala de clase entre el así llamado enfoque comunicativo y la participación real de los estudiantes en expresarse comunicativamente, encuentra en Paulo Freire y en pautas del análisis del discurso, el marco filosófico y el apoyo metodológico, respectivamente, para llevar a cabo una investigación de la interacción profesor/estudiantes. Él recuerda que Freire distingue dos tipos de educación: la bancaria y la basada en problemas. La primera se caracteriza por la concepción del estudiante como "recipiente vacío" que entra a una sala de clases para ser "llenado" de información, asumiendo un papel pasivo en el proceso educativo. En tanto, la educación basada en problemas es dialógica y participativa y considera tanto a estudiantes como profesores agentes en el proceso cooperativo de aprender. Con el objeto de evaluar en términos de interacción lingüística y detectar qué tipo de educación se realiza en la sala de inglés en el ámbito secundario en algunos liceos de Santiago, el autor junto con otro grupo de profesores diseñan y aplican una pauta adaptada de algunos estudios de análisis del discurso escolar (Coulthard 1977, Seedhouse 1994).

**Ideología, enseñanza de lenguas y lingüística aplicada.** En este aspecto el autor presenta otra línea de investigación, más teórica que aplicada, motivada por algunos de los conceptos de la LAC es el estudio de la dimensión ideológica presente tanto en la ELE, del inglés en particular, como en la formación discursiva de la LA tradicional. Tomando como referencia los trabajos de Pennycook (1994) y Phillipson (1992) y, como marco general, la obra de Foucault, intentó describir los mecanismos mediante los cuales cierta ideología es transmitida y legitimada a través de la ELE. Pennycook establece la diferencia entre "inglés como lengua internacional" y la naturaleza "mundana" (worldiness) del inglés y sugiere que es posible desde esta perspectiva "mundana" entender tanto la posición local como global del inglés, tanto las maneras como este idioma refleja y constituye relaciones sociales y, por tanto, esta condición mundana siempre implica problemas de política cultural (Pennycook 1994: 34).

Desde la teoría de la dependencia y el imperialismo, Farías acota a Phillipson quien se refiere al "lingüicismo", el cual, en analogía con el racismo y el sexismo, implica la primacía y dominio que una lengua puede ejercer en desmedro de otras. En la base de esta actitud lingüicista está la representación de la lengua dominante, a la cual se le atribuyen características deseables para propósitos de inclusión, y lo contrario para las lenguas dominadas, para propósitos de exclusión. Apoyado por el imperialismo lingüístico del inglés, este lingüicismo se ilustra mediante las políticas neocolonistas tanto de Gran

Bretaña como de los Estados Unidos por promover el uso y aprendizaje del inglés fuera de sus territorios o en territorios, en el caso de Inglaterra, que son ex colonias. Un caso flagrante de genocidio lingüístico digno de mencionar es la llegada del inglés a Guam donde en 1922 se prohíbe el uso del Chamorro, la lengua nativa, y se procede a la quema de diccionarios Chamorro (reseñado por Phillipson 1992: 153).

Mientras que enseñar inglés como política cultural sea una práctica perturbadora, es ciertamente un movimiento importante y necesario ir más allá de la comunicación. De muchas maneras, decidir, explicitar, poner la pregunta de la subjetividad humana en el centro del inglés es poner en el centro de los estudios de inglés el orden social desde el cual se forman las comunidades de sujetos humanos. Es más, es afirmar contundentemente que lo que hacemos en las clases de inglés importa en términos de preguntas tales como ¿Quién soy? ¿Adónde pertenezco? ¿Qué puedo esperar? De qué manera proveamos espacios para tales preguntas para retar todo lo que se hace en la clase de inglés puede ser bien el criterio más importante por el cual puede ser juzgado el enseñar inglés.

Una lectura más constructiva del inglés, permitiría no solo un cambio en la material de inglés sino también la base para un giro en la comprensión de los/las estudiantes. A través de una amplia gama de perspectivas y prácticas, los/las estudiantes, llegaría a darse cuenta y a tener una opinión más informada sobre muchas actitudes asumidas como ciertas sobre la literatura, las prácticas

de lectura, el lenguaje y la cultura. Sería la posibilidad, continúa, de que los estudiantes aprendan a cuestionar las implicaciones históricas, sociales y personales entre una clase de escritura que ha sido considerada “literatura” y otra “basura”, de unos/as lectores/as considerados “poco cultos”, de un tipo de cultura considerada “alta”, entre otros. En el futuro, los estudiantes podrían empezar a hablar sobre lo que ya conocen, o sea que las elecciones de la lectura y la escritura están más atadas a las realidades vividas de la gente y a las relaciones de poder reconocidas usualmente en los salones de clase de inglés.

En cuanto al concepto de Lingüística Aplicada Crítica (LAC), acuñado por Pennycook (1998) sintetiza distintas orientaciones de reflexión en la enseñanza de lenguas las cuales intentan superar el paradigma positivista, dominado por la lingüística estructuralista y generativo-transformacional, para integrar aspectos del contexto social, político y económico en el cual se desenvuelve la enseñanza de lenguas extranjeras (ELE). La LAC, dice el doctor Farías, integra preguntas que tienen que ver con aspectos humanos y sociales de género, sexualidad, etnia, diferencias culturales, ideología, desigualdad, identidad cultural y subjetividad en las áreas del uso y la enseñanza/aprendizaje de la lengua tanto materna como extranjera. En cuanto al Contexto ideológico y su influencia en la enseñanza del inglés el doctor Farías explica que contexto ideológico es el conjunto de ideas asociadas a intereses y poderes políticos y socioeconómicos que ciertas organizaciones y colectividades legitiman,

constituyen y difunden a través de sistemas institucionales centrales de primer (SIC1) y segundo orden (SIC2). Los SIC1 lo conforman organismos tales como ministerios de educación o cultura, de economía y planificación y de relaciones exteriores, fundaciones de apoyo a la educación, empresas editoriales y universidades. Por otra parte, los SIC2, dependientes de los SIC1, lo constituyen institutos binacionales, departamentos universitarios de lenguas, agencias gubernamentales para la educación y la cultura, y colegios e institutos de enseñanza de idiomas. En lo que dice en relación con la EL, los SIC1 y los SIC2 producen, obedecen y legitiman prácticas político-administrativas concretas que tienen una injerencia en ella, tales como políticas y programas de planificación lingüística (en Chile, por ejemplo, de enseñanza del mapudungu, aymara, rapanui, idioma extranjero, lengua materna), políticas de edición y publicación (¿qué textos?, ¿En qué lengua?), de apoyo a la investigación (qué proyectos reciben financiamiento), adquisición e implementación de infraestructura, estrategias de comunicación y publicidad, etc.. Con respecto a la formación discursiva de las disciplinas que sustentan la ELE, los modelos de investigación y la formación docente en los STA propician el influjo del contexto ideológico en la medida que la lingüística y la LA se centren en el estudio del lenguaje y el discurso en tanto objetos idealizados. La LAC, por su parte, ofrece la posibilidad de elaborar una teoría social del discurso que de cuenta de las relaciones entre textos, prácticas discursivas y estructuras sociales y culturales más amplias, y, de esta manera, mostrar como la recepción y producción de textos está ideológicamente mediatizada por relaciones de poder.

## **FINALMENTE LA PROPUESTA**

Enmarcada por la Pedagogía crítica, esta propuesta contiene una serie de sugerencias y actividades que también involucran conceptos abordados a lo largo de este trabajo de investigación. Ellos son, la lectura y la escritura creativa, el uso de expresiones del arte y otros sistemas simbólicos para las diferentes representaciones y un trabajo colaborativo. No estoy segura si debe hacerse en una semana, un semestre, un año. Propongo en principio, algunas horas pero no sugeriría realizarlo de manera individual. Para ser consecuente con los planteamientos aquí revisados, el trabajo colaborativo para el final del curso estará relacionado con una pregunta que se decida enfrentar y sobre la cual se investigará y escribirá durante el proceso.

LA CONSIDERACIÓN ES: Si la construcción discursiva del sujeto maestro, resultado de los procesos culturales, sociales y pedagógicos que ha vivido, se asumen, se ven y se ejecutan de manera a-crítica y sin auto reflexión, él o ella seguirán repitiendo sus prácticas, creencias y discursos no solo como maestro sino también como estudiante, y así quienes le siguen, legitimando de esa manera su existencia. Se parte del principio de que la transformación individual posibilita la transformación del espacio escolar y por ende, de la sociedad donde es fundamental desarrollar, no sólo un sentido crítico de los "supuestos verdaderos" que se le han dado sino también un sentido de respeto y tolerancia por las diferencias propiciando mejores interacciones en su medio. Pregunta Kelly si es nuestra labor producir un sujeto humano sumiso que acepta esa imposición como una superioridad real socialmente construida de las formas

impuestas del lenguaje (...) o un sujeto humano ya privilegiado en el amplio orden social y cuyo sistema de valores es reforzado por y a través de la escolarización? Me acojo a la segunda opción.

He llamado la propuesta *Who is the Other? ¿Quién es el otro? (Anexo 4)*. Intento allí visualizar un ser humano potenciado, empoderado dentro de su contexto social que a través de un proceso que incluye la autorreflexión, el trabajo a través de distintas expresiones del arte y el trabajo en grupo, se enfrenta a sus historia y creencias. El nombre que en principio le di fue *¿El Otro, soy yo?*, concepto que escuchara el día que iniciamos la maestría en voz de Abadio Green, en ese momento el director de la OIA, Organización Indígena de Antioquia, y que de alguna manera hacía eco a una pregunta que yo traía por resolver desde que elaboré lo que llame las Tríadas (*Anexo 3, p. 245*), donde se sugiere que la transformación en el campo individual permite el cambio en el ámbito más amplio, el social y humano.

Debo aclarar que para la realización de la propuesta es necesario entender el valor de lectura y escritura en mi descubrimiento como maestra; lectura y escritura no solo de textos impresos sino de otras representaciones simbólicas; entender que es necesario y posible en el aula aprender de la vida y para la vida, me ha permitido establecer conexiones más claras entre ser actriz, profesora, ser humano en permanente cambio con la necesidad de revisar mis prejuicios, relaciones de poder desde y hacia mí. Ha sido también la posibilidad de entender que el punto de tensión con la didáctica no es ni el libro ni la



**CREACIÓN DE UN ROL**  
**SENTIR - PENSAR - HACER /**  
**ALMA - MENTE - CUERPO**  
**LENGUAJE-PENSAMIENTO-MOVIMIENTO**  
**COHERENCIA-COMPROMISO-CREDIBILIDAD**

**TRÍADAS**

**Stanislavski (1985)**  
 la propuesta del sistema i para el actor en el método de las acciones físicas/ los círculos de atención concentración

- ❖ **CÍRCULO DEL ACTOR-el actor en sí y lo más cercano que tenga en la escena,**
- ❖ **CÍRCULO MEDIANO, área donde se pueden incluir a varias personas y,**
- ❖ **GRAN CÍRCULO, que es todo lo que el actor puede ver en el escenario y diría yo, lo que sabe que está detrás de la cuarta pared.**

Tres variables de transformación de la educación Multicultural para incidir en el cambio social:

**TRANSFORMACIÓN DE:**

- ❖ **SÍ MISMO**
- ❖ **DE LA ESCUELA**
- ❖ **DE LA SOCIEDAD**

Las tres relaciones específicas que podrían ser atribuidas a todo sistema educativo basándose en la lógica de las "relaciones entre conjuntos": según **Fabián Sanabria (2001)**

- ❖ **REFLEXIÓN (RELACIÓN CONSIGO MISMO: A-A),**
- ❖ **SIMETRÍA (RELACIÓN CON EL OTRO: A-B, B-A), Y**
- ❖ **TRANSITIVIDAD (RELACIÓN CON LO OTRO: A-B, B-C, A-C).**

Con las siguientes funciones:

- ❖ a la relación reflexiva le correspondería una función de "PRODUCCIÓN",
- ❖ a la relación simétrica le sería asignada una función de "MEDIACIÓN", y
- ❖ a la relación transitiva se le señalaría una función de "ADECUACIÓN"

**Aprendizaje del lenguaje según Halliday (1985)**

- ❖ **APRENDER EL LENGUAJE/**
- ❖ **ACERCA DEL LENGUAJE**
- ❖ **A TRAVÉS DEL LENGUAJE**

metodología sino mis concepciones sobre la “enseñanza”. Visualizar la necesidad de una transformación me ha ayudado a definir, en mi práctica, búsquedas e interrogantes que no me permitirían regresar a prácticas anteriores. La posibilidad de abordar la indagación a través de expresiones del arte ha sido uno de los puntos de intersección entre la lectura y la escritura propuesta por el Lenguaje Integral, mis prácticas en clase como artista de teatro (no formada en principio como docente), la creatividad y las preguntas por la subjetividad humana. Por ello, como lo dijera antes, incluyo en la propuesta elementos de teatro, elementos de indagación y elementos de lectura, escritura y el trabajo en grupo.

### **QUÉ TENER EN CUENTA DESDE EL TEATRO**

Para la realización de la propuesta me basé en el modelo para formación de actores de Konstantin Stanislavski expuesta en las tríadas y explicada en el capítulo 1. Allí se explora la relación consigo mismo YO, la relación Yo y el OTRO y por último, YO y EL ESPACIO donde se explora primero el Yo, luego la relación del YO con EL OTRO y por último con EL ESPACIO. En ella se parte de que hay que romper las inhibiciones hacia el contacto físico y crear la posibilidad de un encuentro con el otro para buscar conciencia con otros, enfrentar la autocrítica y el ego que bloquea e inhibe las reacciones espontáneas. Se tienen en cuenta los siguientes aspectos:

Atención consciente: Para lograrlo, hay que limitar el radio de atención, observación y recepción de estímulos externos y recreación y reconocimiento

de estímulos internos. En segundo lugar, el método de las acciones físicas, específicamente en lo que se refiere a la concentración y los círculos de atención al ejecutar esas acciones:

CÍRCULO DEL ACTOR, el actor en sí y lo más cercano que tenga en la escena, CÍRCULO MEDIANO, área donde se pueden incluir a varias personas y el GRAN CÍRCULO, que es todo lo que el actor puede ver y no en el escenario, y agregaría yo, lo que sabe que está detrás de la cuarta pared. Para Stanislavski el trabajo del actor y la atención sobre sí mismo, eran fundamentales: “Cuanto más grande es el círculo de atención, tanto más difícil conseguir que la atención no se disipe. Cuando un actor siente que su atención está vagando, debe dirigirla inmediatamente hacia un solo objeto y concentrarse en él. Tanto como aprender a concentrarse en los objetos que ve el escenario un actor debe aprender a concentrarse en los sonidos que escucha y en los objetos en su mente cuando un actor logra concentrarse, está realmente activo interior y físicamente y por lo tanto “enciende” el mecanismo de sus emociones” (Stanislavski, 1985)<sup>7</sup>

### **QUÉ TENER EN CUENTA DESDE LA INDAGACIÓN**

Kathy Short, profesora e investigadora de la Universidad de Arizona, habla del Ciclo de Indagación. Con un grupo de profesores con quienes realizó una investigación, comenzó explorando la comprensión que las maestras participantes del tenían sobre el descubrimiento. Aprovechando que estaba

---

<sup>7</sup> [www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/](http://www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/)

próxima la celebración de los quinientos años del descubrimiento de América y que se presentaban debates alrededor del tema, la profesora Short comenzó el curso con la pregunta qué es descubrimiento, en principio relacionado con la historia y con Cristóbal Colón.

A través de lecturas, conversaciones y debates, compartieron libros infantiles sobre Colón, editoriales y artículos de periódicos que presentaban diferentes puntos de vista, textos de historia y distinto material que fueron recopilando. Para proceder al análisis e interpretación de la información, las profesoras tuvieron discusiones y se consideraban siempre nuevas perspectivas sobre el tema. Se enfrentaron en forma crítica a la manera cómo ellas habían aprendido e incluso a la manera como ellas dictaban sus clases; empezaron entonces a cuestionarse la forma como la historia se estudia en las escuelas desde una única perspectiva. Elaboraron redes de posibles tópicos y preguntas que podrían estar relacionadas con un concepto más amplio de descubrimiento, elaboraron una encuesta y una lista sobre posibles formas y preguntas para interesar a los estudiante en el tema que nunca impusieron en su clases pues sabía que una vez los niños hicieran parte de la planeación habría un cambio dramático.

Precisamente con los y las estudiantes encontraron, más tarde, que el tema se fue acercando naturalmente al plano personal. Se habló de descubrimiento desde otros frentes, de diversos tipos de culturas, de familia en contextos diversos hasta llegar a las propias, también de costumbres diversas. Las

experiencias variaron en todos los salones, los niños fueron invitados a “descubrir” cosas nuevas en su salón de clase, en sus compañeros y en ellos mismos, luego, compartieron su información. El ciclo de indagación comenzó entonces con las profesoras y se trasladó luego a las aulas de clase.

Entre los resultados de la investigación, las profesoras encuentran que los planteamientos que la motivaron requieren de un cambio mayor en el tipo de ambientes que se deben crear en los salones con los estudiantes. Encuentran que para establecer un currículo como indagación, los profesores deben estar más preparados que antes pues hay que responder rápida y flexiblemente a los intereses y preguntas de los estudiantes además que estos cambios involucran el conocimiento de los profesores sobre currículo como indagación y la exploración de las estructuras que apoyen esa indagación como la sugerida por la investigadora y asesora, el ciclo de inquirir o indagar. Con respecto a lo que ellas aprendieron sobre el tema del descubrimiento y de Cristóbal Colón, sienten que en ellas cambiaron muchas perspectivas no sólo acerca de Colón sino también de las formas en las cuales ellas deberían compartir este evento con sus estudiantes. Participar en un ciclo de indagación generó en ellas un sentido más amplio de las perspectivas de cualquier evento histórico y les planteó la necesidad de investigar más profundo en fuentes diversas para no depender sólo de las interpretaciones de algunos pocos –por ejemplo sólo el texto escolar-. Nuevas perspectivas, discusiones y acciones surgieron a medida que el curso avanzaba, muchas relacionadas con la noción de que ambos,

profesores y autores de biografías e historia para niños, parecían sentir que debían proteger a los niños de las realidades de la vida desinformando a través de sus textos.

El grupo reconoció la importancia de ayudar a los estudiantes a ganar una perspectiva amplia de los eventos históricos en lugar de tratar de protegerlos al tiempo que se preguntó ¿qué tanto necesita saber un niño? ¿Podrían proveer a los estudiantes con perspectivas más realistas y diversas sin entrar en detalles –por ejemplo, que Colón les cortaba las manos a los indígenas que no le llevaban oro? Esto les llevó a hacerse otras preguntas sobre otros eventos históricos, a leer versiones alternativas de la historia americana y re-pensar cómo estaban presentando ellas la historia en sus clases. Finalmente compartieron sus reflexiones sobre las acciones que podrían tomar en sus contextos e indagaciones sobre Colón y el descubrimiento, en una conferencia local de profesores. Aunque el tema del descubrimiento fue de alguna manera impuesto en sus grupos, cada uno creó sus propias comprensiones. Fue muy importante la manera como las profesoras propiciaron un ambiente de trabajo diferente y desarrollaron diferentes indagaciones en sus grupos.

### **QUÉ TENER EN CUENTA DESDE LA PUESTA EN COMÚN SOBRE EL CONCEPTO DE LECTURA, ESCRITURA Y EL TRABAJO EN GRUPO**

La lectura es a la vez una forma de expresar lo que pensábamos y lo que no. La noción de escribir, es una experiencia que transforma el ser. ¿Podríamos suponer que pensamos diferente que antes de alguna manera hemos sido transformados? Foucault en Misson (2001)

**LA VERSIÓN DE CAMBOURNE** Entre 1984 y 1999, Brian Cambourne, uno de los mentores y teóricos del Lenguaje integral, tuvo la oportunidad de ser

observador participante junto con el profesorado de una escuela del oeste de Australia en el proceso de cambio de la teoría a la práctica. Dice el autor que los profesores de todo el mundo son eminentemente seres prácticos y que aquellos como él, interesados en diseñar y dictar cursos de desarrollo profesional, deben haber experimentado la demanda tan fuerte de los profesores por tener ideas prácticas, incluso, muchos entrenadores de profesores habrán escuchado respuestas como: “Sí. Eso suena bien en teoría pero, ¿cómo es en la práctica?” En su texto, *Turning Learning Theory into Classroom Instruction: A Mini Case Study. The Reading Teacher*, el autor ilustra cómo fue el proceso de poner en común significados y creencias con respecto a la lecto-escritura en esta escuela. A partir de esta experiencia, espera iluminar la naturaleza de los aspectos que se deben considerar cuando los profesores buscan comprometerse en el proceso de pasar de la teoría a la práctica para finalmente, dar algunas conclusiones acerca del nivel de debate que es necesario asumir para traducir cualquier teoría en una práctica efectiva de clase.

Compartir la misma concepción de que enseñar a los estudiantes a ser lectores y escritores efectivos es uno de los roles más importantes del sistema educativo, es, en opinión del autor, uno de los factores más decididos que ayudó a mantener la cohesión de este grupo de investigación. Entre ellos surgieron niveles de debate cuando se hicieron preguntas como: “¿Qué es leer bien? ¿Cómo se aprende mejor? y, después de que se aprende, ¿para qué se

usa ese conocimiento? Preguntas como éstas, sacaron a la luz un amplio rango de creencias y valores arraigados en los profesores participantes. Por ejemplo, con respecto a la primera pregunta, qué es leer bien, se habló de que se trataba de “comprender” lo que el autor del texto quería decir y “construir significados apropiados”.

Aunque algunos estuvieron de acuerdo, enfatizaron en cosas como que lo que se buscaba era automaticidad en las habilidades básicas para dejar que luego viniera la comprensión mientras que otros hablaban en la comprensión más la habilidad de aplicar análisis crítico del “verdadero valor” de los significados que se habían entendido. De otro lado, algunos enfatizaron en factores actitudinales como: Amor a la lectura, a la literatura o descripciones similares. Con respecto a la segunda pregunta, ¿Cómo se aprende mejor?, las diferencias fueron más pronunciadas. Un punto de vista muy fuerte fue que el conocimiento, las habilidades y la comprensión que apoyan una lectura efectiva, “deben ser enseñados explícita, sistemática y directamente”. Para quienes defendieron esta postura no fue muy claro qué querían decir realmente. ¿Querían decir instrucción secuencial y lineal? ¿Qué debía explicitarse? ¿Había algo que pudiera dejarse implícito? ¿Sistemático quería decir evidencia de una planeación proactiva y cuidadosa hecha por el profesor oponiéndose a un “aprendizaje por ósmosis no planeado”?

Un sub grupo pensó que ser explícito y sistemático no era suficiente a menos que hubiera también altos grados de lo que ellos llamaron “enseñanza



contextualizada y atenta”. Los miembros de este grupo creían que el aprendizaje complejo como aprender a leer, podía ocurrir solamente si el profesor creaba deliberada y decididamente una especie de comunidad o cultura de aprendizaje. Ellos argumentaban que los aprendices-lectores, debían ser “aculturados” en una comunidad de lectores y escritores. Aquellos que tienen esta visión parecen creer que tales culturas de aprendizaje son el resultado de decisiones cuidadosas en lo concerniente a recursos, relaciones personales y programas y rutinas organizacionales.

Con respecto a la tercera pregunta, después de que se ha aprendido, ¿para qué debe usarse? Las respuestas fueron de nuevo diferentes en grado. Esencialmente se habló de tres usos: Como herramienta para la comunicación y acumulación de información, para el desarrollo y el crecimiento personal y finalmente, para ganar acceso al poder y trabajar hacia una sociedad más justa y mejor.

Cuando el señor Cambourne se refiere a que los profesores del mundo somos eminentemente prácticos, entiendo que hace una crítica al modelo del profesor que se dedica a enseñar sin reflexionar. Esa posibilidad de reflexionar permite confrontar cómo la teoría va haciendo parte de su práctica en el salón de clase o no. Plantea a los profesores que les interesa una reflexión más profunda de sus creencias y valores, la necesidad de trabajar en grupo para permitir la discusión y el debate cada vez más comprometidos. Cambourne considera que un prerrequisito para asumir la empresa de pasar de la teoría a la práctica se

refiere a la construcción conjunta de conocimiento, en este caso, sobre qué significados comparte el grupo con respecto a la lecto- escritura. La propuesta que hace como marco para volver la teoría en instrucción de lectura en clase, plantea varios aspectos (*Ver cuadro 1 p.255*) Inmersión, demostración, Compromiso, Expectativas, Responsabilidad, Aproximación, Uso, Respuesta.

¿Compartir significados quiere decir lo mismo que compartir valores y creencias? ¿Esas comprensiones necesariamente quieren decir que todos los miembros de esta comunidad de construcción de conocimiento compartían los mismos valores y creencias? Los datos le sugieren que hay otro nivel de debate que debe ocurrir antes de que esas comprensiones emerjan. Este nivel de debate involucra a los profesores que mantienen una cultura grupal y que puede alentar un examen franco y abierto de algunas creencias y valores más profundos e ideológicos.

Mientras que algunas de estas creencias y valores se podrían considerar comúnmente como significados compartidos, algunas otras no. De hecho surgen algunas diferencias significativas. Por ejemplo, para este grupo particular de profesores, la creencia que los unía básicamente se refiere a que un hecho importante de la cultura dominante es ser capaz de leer (aunque había algunas dudas con respecto a que los indígenas australianos que tienen una cultura oral de cerca de 50.000 años pensarán lo mismo).

Los profesores también nos beneficiamos de estar en ambientes de aprendizaje que van más allá de la mera transmisión del conocimiento tal y como ocurre con

## MARCO PARA VOLVER LA TEORÍA EN INSTRUCCIÓN DE LECTURA EN CLASE

CONDICIÓN	LO QUE SE CREE	ESTRATEGIAS PARA IMPLEMENTAR LA CONDICION
<b>Inmersión</b>	Proveer a los estudiantes de múltiples oportunidades (a) saturación visual de textos impresos (b)saturación sonora de textos escritos: historias grabadas)	Hacer uso funcional del material impreso que decora el salón haciendo "print walks", lectura en silencio, lectura en voz alta, lectura compartida, lectura coral (poemas, rimas, canciones, adivinanzas, trabalenguas, etc) escuchar lecturas grabadas.
<b>Demostración</b>	Modelar los procesos de lectura, con un énfasis especial que haga explícitos los procesos invisibles que hacen posible la lectura. Recolectar, exhibir y discutir ejemplos de diferentes clases de textos.	Lecturas en voz alta y compartidas deben estar acompañadas de reflexiones en voz alta, hacer construcciones de textos en grupo y reflexionar sobre ellos, enfocarse en procesos, conocimiento y comprensiones que hagan posible la lectura, la ortografía y la escritura efectiva.
<b>Compromiso</b>	Comunicar y modelar continuamente una serie de razones para ser "poderoso", lector crítico. Estas razones deben ser relevantes para los pupilos.	"Publicite" el valor de la lectura a través de mensajes constantes, razones explícitas, historias personales, afiches, modelos y demostraciones del poder y el valor de leer.
<b>Expectativas</b>	Comunicar, a través del lenguaje y el comportamiento, el mensaje de que cada estudiante es capaz de aprender a leer y que usted espera que cada un se convierta en lector o lectora.	Conforme grupos flexibles mezclados (diferentes habilidades) que cambien continuamente, evite comunicar expectativas negativas al agrupar por habilidades, hacer comparaciones odiosas o descalificar el lenguaje de los estudiantes cuando intentan hacer algo. Haga explícito los procesos, el conocimiento y la comprensión que usan los lectores efectivos. Recuerde constantemente a los estudiantes que todos aprendieron a hablar que es una habilidad mucho más difícil.
<b>Responsabilidad</b>	Motivar a los estudiantes, darles oportunidades para tomar algunas, no todas, las decisiones acerca de qué y cómo aprenden ellos. Haga explícito la idea de que los buenos aprendices saben como hacer decisiones en cuanto su aprendizaje. Modelar y demostrar ejemplos de "asumir responsabilidad" o "apropiarse" del aprendizaje.	Idee actividades que no tengan respuestas simples correctas o incorrectas. Insista en que los juicios y los comentarios deben ser justificados. Establezca estructuras de apoyo y procesos que permita a los estudiantes asumir responsabilidad en su aprendizaje. Utilice el lenguaje que permita respuestas y reflexiones abiertas.
<b>Aproximación</b>	Comunicar a través del discurso (por ej. Lenguaje y comportamiento) mensajes como que para aprender es fundamental intentar aunque lo que se haga no sea perfecto. Los errores son nuestros amigos pues nos ayudan a ajustar y refinar nuestro conocimiento, comprensión y habilidades de manera que lo hagamos mejor en una próxima ocasión.	Comparta historias sobre como aprendemos a hacer las cosas por fuera de la escuela –como hablar, patinar o jugar tenis. Resalta el rol y las aproximaciones a las respuestas. Modela y demuestra los miscues buenos o malos como aproximaciones que ayudan o dificultan al lector. Discuta las aproximaciones de la ortografía como problemas temporales. Modele y demuestre como son de efectivos los lectores que manejan las aproximaciones.
<b>Uso</b>	Proveer de múltiples oportunidades al aprendiz-lector para aplicar sus habilidades en desarrollo y su comprensión acerca de la lectura y el proceso de lectura de formas auténtica y significativa.	Provea muchas estructuras, oportunidades para involucrar a los estudiantes en eventos, discusiones y lecturas con propósitos específicos. Haga mucha escritura significativa y auténtica y desarrolle una serie de tareas y actividades que puedan ser re-usadas sin aburrir a los estudiantes (por ej. Leer y recontar diferentes tipos de textos).
<b>Respuesta</b>	Prestar especial atención a las aproximaciones que hacen los aprendices y reciclar demostraciones y modelos que contengan información y conocimiento que todavía ellos no manejen. Prestar atención a los modelos que ayudarán a los aprendices a modificar sus aproximaciones.	Estructure procesos de acompañamiento que hagan posible que los aprendices reciban realimentación desde múltiples fuentes, por ejemplo, otros compañeros, el profesor. Modele constantemente cómo lectores efectivos usan varias formas disponibles par entender los significados

Cuadro 1

los estudiantes a quienes enseñan. Por eso plantea que profesores y profesoras necesitamos de ambientes de aprendizaje en los cuales:

- Las relaciones de quienes conforman la comunidad educativa sean de apoyo, honestas, colaborativas e incluyentes.
- Es necesario que los aprendices construyan significado y conocimiento individualmente a través de reflexiones profundas de sus propias creencias o estados de conocimiento.
- Es necesario también construir significado y conocimiento colaborativamente alrededor de esas presuposiciones y creencias, tanto en forma oral como escrita y finalmente,
- Hay tanto tiempo como oportunidad para que estas cosas ocurran.

Intentar entender este modelo en mi propia clase requirió una reflexión constante durante el proceso de implementación, esa reflexión personal de la que tanto habla el señor Cambourne y que me ha permitido confrontar la práctica con la teoría. Creo que condiciones como expectativa, uso, responsabilidad y compromiso implican una revisión permanente del profesor ya que requieren reconstruir el concepto del profesor como “dador o proveedor” de conocimiento y esto toma tiempo. Particularmente la última, compromiso, es una condición que aclaré más tarde y es la posibilidad de compartir el valor que como profesores le damos a la lectura no sólo de textos impresos sino del mundo, desde una perspectiva crítica, de manera que brinde a los estudiantes elementos que les motive cada vez más a pensar para asumirse como personas con responsabilidad social y actuar más críticamente en su vida. Visualizarme como agente transformador o de cambio ha sido una gran

responsabilidad. Permitirme y permitir a los estudiantes crear una conciencia crítica de su entorno social de cuya historia todos hacemos parte, ha implicado descentrar la autoridad que se considera tiene el docente. Preguntarme que significa enseñar como política cultural, propuesta que a decir de Kelly (1995) se puede abordar entre otras, a través del lenguaje integral, refuerza, como también ella lo plantea, la noción de que la constitución individual del sujeto está en el centro de la producción de significado. Un compromiso que aunque asusta, quiero compartir a través de esta propuesta.

Hay aquí una gran cantidad de elementos por relacionar y aclarar que generan una mayor cantidad de preguntas. Sigue siendo un intento por relacionar mis múltiples “yoes” y reflexiones. De alguna manera el encontrar que enseñar inglés no era sólo, dar una lista de verbos, llenar páginas de ejercicios, enseñar fonética con la que yo misma tengo dificultad, hacer preguntas uniformes para recibir respuestas uniformes, imaginar situaciones hipotéticas a las que me trasladaban los libros, enseñar las expresiones de cortesía, enseñar el presente progresivo con la imagen de la familia feliz en casa donde la señora cocina, el señor descansa leyendo el periódico y viendo TV, la niña o bien, juega con muñecas, o bien hace la tarea, o bien ayuda a mamá y el niño juega con el *play station* o juega baseball, en fin, entender que enseñar inglés es enseñar una cultura específica aunque no parece, desnudó mi aprendizaje, mis esquemas de estudiante, de mujer, de maestra. Ha potenciado mi comprensión del mundo de una manera más global y no por ello uniforme, por el contrario, encuentro

que el valor del individuo tiene la dimensión que no permite darle el status que por aquello de que hay que preservar el esquema y continuar los de arriba más arriba y los de abajo más abajo.

## **CREER PARA CREAR, UN ENCUENTRO CON MI SER MAESTRA, A MODO DE CONCLUSIÓN NO TERMINADA**

**Octubre de 2002**

*Considero que la observación y la escucha son aspectos fundamentales para trabajar en clase y en mí (en cada uno de nosotros) Las propuestas constructivistas, dan la oportunidad no solo al estudiante sino también al maestro de crear y participar activamente en el acto de aprendizaje. Esto implica una observación acertada del estudiante y de sí mismo. Observar las prácticas y creencias que porto, ser capaz de miraras críticamente, adaptarlas y transformarlas cuando fuera necesario y compartir su comprensión a través de actos comprometidos, significa observarme en las reacciones en clase, en el hogar, en la vida. Significa observarme con mis limitaciones en un proceso constante y difícil de aprender a vivir mejor. Cuando me reconozco como un ser humano en constante proceso de aprendizaje puedo probablemente reconocer la misma condición en otros, seres también en construcción tratando de lograr el mismo objetivo. Por esto es tal vez que para creer en otros, necesito re aprender, re entrenar o simplemente entrenar mi percepción, mi sentir, percibir mi proceso de construcción permanente, todavía sin terminar. Estoy hablando de la reafirmación de identidades, de las múltiples que nos conforman, de un ser humano que hace parte de una sociedad, de una ciudad, de una cultura que a su vez ayuda a construir.*

¿Es posible pensar en la enseñanza del inglés que potencie el individuo hacia la sociedad, no para un mejor trabajo, o para un menor salario, o para un mejor porcentaje de Michigan, o para una mejor pronunciación (ojalá que me toque con un profesor nativo), o un mejor estatus sino, para un mejor ser humano donde se privilegie o por lo menos se estimule la construcción de sentido? ¿Un ciudadano que entienda su propio valor, su sentido social y su valor dentro de ese mundo social? Sin duda, una mirada crítica a la enseñanza del inglés, a la repetición de esquemas de enseñanza implica una revisión a la formación de maestros, a los esquemas de los formadores, a las instituciones, al sistema.

¿Arriesgado? Probablemente, pero decirlo significa, a la luz de la pedagogía crítica, explicitar razones, no andar con rodeos. Una propuesta desde el Lenguaje integral que implique indagación, reforma del currículo, desde la lectura y la escritura como práctica social sería una opción, un modelo que permita ver el aprendizaje como un proceso para reflexionar sobre sí, sus esquemas, prejuicios y pensar en la transformación si fuera preciso. Este modelo requiere de un trabajo de grupo, estudiantes, maestros, instituciones o por lo menos, un grupo interesado en participar. En *Gabbeh*, la película iraní se ve la responsabilidad de la comunidad en la educación de los niños. Ellos, van aprendiendo de sus vivencias y de las obligaciones que se les va asignando, utilizan los recursos que tienen y la vida con su pueblo para aprender y practicar. La escuela con su profesor itinerante es un ejemplo de ello, la campana que usan para llamar a clase es de una de las ovejas que crían. Fuera cierto o realidad, el profesor sigue la lógica de la fábula en la que en ocasiones se convierte la película. Esta, mi escena favorita, me acerca a la idea de que la enseñanza debe ser una posibilidad mágica de creación, de alegría, recursividad y optimismo. Creo que no es solo para los niños, la educación es social y eso, incluye los adultos.

Por ahora, propongo a Luke (2002), para apoyar esta inquietud y mi propuesta inicial: Una mirada crítica, podría impactar no solo las capacidades individuales sino que también provocaría una reforma de las instituciones de las culturas locales, de las vidas sociales y de las esferas cívicas y políticas. Si no hay

cambios en la enseñanza del inglés seguirá siendo una tecnología para domesticar el “otro” según los intereses de ciertos grupos.

**August, 199**

### **7LIVING THE BODY**

#### **PRESENTATION**

*In a learning experience, corporal should be considered as the mind-body unity and not in its conventional meaning of dissociation. Traditional education has usually treated students as a mass, ignoring the differences that each person has not only physically but also in their imagination and their emotions. Learning should not only be considered as a mental or intellectual exercise but also as a corporal, living, and tangible experience. Although the brain processes and transforms information, creates images, elaborates concepts, etc., it is really the body that stores this information through perceptions, impressions, feelings, fantasies, experiences, and emotions.*

*Education is concerned with people, however, traditional educational is not concerned with the individuality of individuals. Some activities such Arts (Aesthetic ones) help people to explore through their own physical and psychological resources, emotions, feelings, imaginaries and impressions in playful and independent ways. If teachers can experience how to discover and explore those resources it will be possible for them to facilitate their students to live the experience too.*

*Through this kind of training it is possible to verify the mind-body unity because it involves factors such as:*

- *The use of the five senses*
- *Imagination and creativity*
- *Consciousness of the physical self*
- *Discourse practice (Reading aloud, making up stories, storytelling, retelling stories, etc)*

**ELT Conference Auust 20 to  
22, 1998**

*(...)Se habla de la necesidad de una formación integral que ayude no sólo acompañar al estudiante sino también al ser humano. (...) potenciar cada vez más las capacidades del alumno con sus propias características y posibilidades donde se valore además del resultado, el proceso. (...) principios y valores éticos y humanos que contribuyan a formar un ser íntegro, un mejor ciudadano, un buen hombre.*

*El primer agente de cambio en el aula es el profesor y resulta imposible modificar la educación sin su apoyo. Son, entre otros, su fuerza interior, su energía o su disposición, algunos de los aspectos que permiten potenciar y dinamizar las cualidades de cada alumno. Este taller, basado en elementos del juego dramático, herramienta pedagógica del teatro que permite "aprender haciendo y enseñar creando", quiere propiciar el reencuentro de cada uno de los participantes con sus posibilidades expresivas y creativas y estimular una actitud positiva y renovadora ante el proceso de enseñar. Además, busca compartir y motivar la necesidad de*



*creer en cada uno y en lo que hace, para poder crear: Crear un mejor ambiente de trabajo, mejores relaciones interpersonales, vitalidad, alegría e interés por el trabajo, lo que necesariamente redundará en unas mejores condiciones para el aprendiz.*

“EYES ARE VOCAL, TEARS HAVE TONGUES, AND THERE MAY BE OTHER WORDS NOT MADE BY LUNGS.” Noah A. Jacobs

**Diciembre 9, 2002**

*Diciembre 5 al 8, 2002, última sesión del primer semestre de la maestría, ¡Lo logré! ¡BIEN! Y me siento muy satisfecha. Superar esta primera parte del reto, darme cuenta de que soy mujer capaz e inteligente me alivia, enfrentar mis incredulidades, saber que puedo y debo comprometerme más conmigo, que mi vida no se reduce a mi pequeña familia y que en la gran familia del mundo hay espacio para todos, me alegra! A decir de Zayda, “lo peor no es la marginación oficial sino la automarginación” ¡PROMETO SOLEMNEMENTE NO ACOMETERLA NUNCA JAMÁS!. ...*

*Terminé mi primer semestre y aunque todavía debo muchos papeles, se me va bajando la carga de la espalda, se que puedo y que necesito más disciplina pero me alegra saber que puedo.*

**Marzo 4, 2005**

*Ya terminé, ¡¡¡pero apenas empiezo!!!*