



**Habitar la ciudad:
acción cartográfica en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ELE)**

Lizbeth Carolina Franco Tamayo

Trabajo de grado presentado para optar al título de Licenciada en Literatura y Lengua Castellana

Asesores

Leidy Yaneth Vásquez Ramírez, Doctora (PhD) en Ciencias de la Educación

Edilberto Hernández González, Doctor (PhD) en Educación

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana

Medellín, Antioquia, Colombia

2024

Cita

(Franco Tamayo, 2024)

Referencia

Franco Tamayo, L.C. (2024). *Habitar la ciudad: acción cartográfica en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ELE)* [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Estilo APA 7 (2020)



Línea de investigación: Escritura performativa en la formación de maestros y maestras de Literatura y Lengua Castellana.



Seleccione biblioteca, CRAI o centro de documentación UdeA (A-Z)

Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

Rector: John Jairo Arboleda Céspedes.

Decano/Director: Wilson Bolívar Buriticá.

Jefe departamento: Cartul Valérico Vargas Torres.

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Dedicatoria

*A las mujeres que soy, que han abierto caminos de libertad y me han traído hasta aquí;
especialmente a mi abuela y mi mamá, tías, primas, profesoras, compañeras y amigas.*

A la escuela como acontecimiento que gesta infinitas posibilidades.

*A las profesoras y profesores que encarnan la humanidad y creen en la posibilidad de una
educación menos utilitaria, más sensible, y que abogan por una práctica pedagógica reflexiva
que nos inspire a pensar y descubrir quiénes somos.*

Agradecimientos

A mi mamá por ser mi contención y fuerza vital inagotable cuando la luz de la existencia se torna tenue. A mi papá por su energía sostenedora. Sin ellos nada de esto sería posible.

A mi hermano Julián, compañía que antecede nuestra propia existencia. Hasta ahora, gracias por caminar conmigo todas estas rutas.

A Isabel, Mateo y Luisa quienes han sido fragmentos de la piedra angular que ha sostenido mi proceso humano y académico todos estos años habitando la universidad.

A Juan Fernando: profesor, amigo y colega, por abrirme generosamente las puertas de un nuevo campo de enseñanza de la lengua.

A todas mis profesoras y profesores que han resignificado mi paso por la escuela, convirtiéndome en una profesora de posibilidades, más que de lengua y literatura. En especial a Yuliana, Paula y Leidy.

A Leidy y Edilberto por guiar con paciencia y aliento todo el camino recorrido en esta ruta de investigación. Por su confianza y creer en la posibilidad de otras formas de habitar la academia.

A quienes llegaron en medio de este proceso, por su presencia paciente y escucha genuina.

A la institución donde se hizo posible este proyecto de investigación, a mis compañeras y compañeros de trabajo quienes también hicieron parte de este proceso, también a mis estudiantes quienes decidieron sentir la ciudad y el español conmigo.

A mi Alma Mater, tejedora de realidades añoradas.

Tabla de contenido

Resumen	9
Abstract	10
Introducción	11
1. Habitar los intersticios entre la ciudad y la enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ELE).....	14
1.1 Contexto de la investigación: habitando un escenario para la enseñanza de ELE	14
1.2 Planteamiento del problema: formas de llegar al camino trazado	20
1.3 Problematización: la imagen de ciudad como punto de fuga para la enseñanza de ELE	22
1.4 Justificación: desafíos y potencialidades de la enseñanza de ELE <i>siendo y estando</i> en la ciudad de Medellín	27
2. Antecedentes: rastrear senderos de ELE en experiencias investigativas precedentes.....	29
2.1 Políticas para la enseñanza de ELE en el contexto local e internacional	30
2.2 Algunos recorridos investigativos de la enseñanza de ELE en la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana en la Universidad de Antioquia	32
2.3 Antecedentes conceptuales: sendas comunes para habitar la enseñanza de ELE	38
2.3.1 La ciudad, espacio como cruzamiento de movilidades y encuentros.....	39
2.3.2 El español como lengua extranjera que vive en la ciudad.....	42
2.3.3 Los métodos de enseñanza de ELE	44
2.3.4 El habitar la ciudad: acerca de las maneras en las que aprenden ELE quienes habitan	46
2.4 Pregunta de investigación: multiplicidad que invita a los movimientos de la investigación	50
2.5 Objetivos: puntos guía en el camino de la investigación	51

2.5.1 Objetivo general:	51
2.5.2 Objetivos específicos:	51
3. Ruta metodológica de la investigación: cartografiar y habitar experiencias para la enseñanza de ELE.....	52
3.1 La investigación postcualitativa ¿Qué hay después de lo que ya habitamos?	53
3.2 Método: cartografiar la ciudad desde los trazos evocados por las materialidades afectantes	55
3.3 Acciones de habitar: moverse y hacer el mapa en la ciudad para la enseñanza de ELE.....	59
3.3.1 Acción de desplazar el aula, movilizar las prácticas	60
3.3.2 Acción de salir más allá de las paredes lingüísticas.....	60
3.3.3 Acción de caminar, pasos que hablan	61
3.3.4 Acción de cartografiar, mapeando voces, escritos, sensaciones: crear territorios con palabras.....	61
3.4 Quienes habitaron la ciudad	62
3.5 Registros cartográficos del habitar	64
4. En medio de movimientos y palabras: hallazgos y reflexiones de los modos de habitar que (re)crean la ciudad en la enseñanza de ELE.....	66
4.1 Resonancias de habitar la ciudad desde el aula.....	66
4.2 Las trayectorias de los desplazamientos mientras habitamos	71
4.3 Mapear y explorar la intersección entre experiencia y expresión: habitando la ciudad en la enseñanza de ELE	75
5. Acerca de la posibilidad de habitar otras rutas: algunas apreciaciones para un cierre provisional	84
Referencias	88

Lista de figuras

Figura 1. La pregunta por el ser maestra que se mueve en el ejercicio docente. (Creación propia, 2023).....	16
Figura 2. La pregunta por el ser maestra que se mueve en la enseñanza de ELE (Creación propia, 2023).....	24
Figura 3: Germen de la investigación (Fotografía archivo personal, 2023)	26
Figura 4: Fragmento 84 Libro del desasosiego, Pessoa (Archivo personal, 2023).....	29
Figura 5: Fragmento Medellín, a solas contigo de Gonzalo Arango (Archivo tomado de gonzaloarango.com, 2023)	39
Figura 6: Medellín en perspectiva profunda (Archivo personal, 2024).....	42
Figura 7: Los cruces camino a la escuela (Archivo personal, 2024)	47
Figura 8. Fragmento de Medellín (Creación propia, 2024)	62
Figura 9. Mapa de los y las estudiantes que habitaron Medellín. (Creación propia, 2024).....	63
Figura 10. Ruta para venir a Medellín por ISOKU. 2023 (Registro de una acción de habitar, junio de 2023).....	68
Figura 11. Rastros para subir la montaña/loma a pie. (Registro de una acción de habitar, octubre de 2023).....	70
Figura 12. Mapa sensorial La Presidenta por IBAR (Registro de una acción de habitar, agosto de 2023).....	73
Figura 13. La ruta fuera del aula. (Creación ERREFE, 2023).	75
Figura 14. MAKÁ y JOE interactúan con María. (Creación propia, 2023).....	79
Figura 15. El camino de la multiplicidad en la enseñanza de ELE con Medellín. (Creación propia, 2024).....	82

Siglas, acrónimos y abreviaturas

ELE	Español como Lengua Extranjera
EL/2	Español como Lengua Segunda
MCER	Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas
Párr.	Párrafo
PhD	Philosophiae Doctor
UdeA	Universidad de Antioquia

Resumen

Esta investigación se centra en la noción de habitar la ciudad en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ELE) y explora cómo esta concepción, respaldada por diversos autores, moviliza prácticas de enseñanza que van más allá del dominio de escalas gramaticales. Se considera el habitar como un proceso que moviliza otras formas de enseñanza del español que tensiona la retórica de los enfoques tradicionales centrados en habilidades lingüísticas y niveles predefinidos, permitiendo cartografiar los movimientos propios de la enseñanza de una lengua. La investigación tiene como propósito cuestionar la estrechez de la enseñanza institucional del español estándar y a veces artificial, para movilizar prácticas de enseñanza de ELE desde la perspectiva de habitar la ciudad.

La investigación adopta una perspectiva post-cualitativa y un método cartográfico para mapear nuevos sentidos de la ciudad en la enseñanza de ELE. Este enfoque metodológico aboga por estrategias conectadas con la cotidianidad, permitiendo a los y las estudiantes de ELE materializar nuevos significados a través de la lengua que están aprendiendo, en colaboración con otros y otras, la ciudad y sus materialidades. Las acciones concretas de la investigación se transforman en oportunidades de enseñanza, trascendiendo la estructura lingüística y permitiendo habitar y co-crear la ciudad como un territorio existencial en constante transformación.

En última instancia, este trabajo plantea conclusiones provisionales que sugieren el habitar la ciudad en la enseñanza de ELE como una apuesta por prácticas de enseñanza sensibles y críticas, comprometidas con la realidad social y cultural de la lengua y el contexto en el que se inscribe su aprendizaje nómada.

Palabras clave: enseñanza de ELE, materialidades afectantes, investigación cartográfica, habitar, ciudad.

Abstract

This research focuses on the notion of inhabiting the city in the teaching of Spanish as a Foreign Language (ELE) and explores how this concept, supported by various authors, promotes teaching practices that go beyond mastering grammatical scales. Inhabiting is considered a process that mobilizes other forms of teaching Spanish, challenging the rhetoric of traditional approaches centered on linguistic skills and predefined levels, allowing for the mapping of the movements inherent to language teaching. The research aims to question the narrowness of institutional teaching of standard and sometimes artificial Spanish, in order to mobilize ELE teaching practices from the perspective of inhabiting the city.

The research adopts a post-qualitative perspective and a cartographic method to map new senses of the city in ELE teaching. This methodological approach advocates for strategies connected with everyday life, allowing ELE students to materialize new meanings through the language they are learning, in collaboration with others, the city, and its materialities. The concrete actions of the research transform into teaching opportunities, transcending linguistic structures and allowing for inhabiting and co-creating the city as an existential territory in constant transformation.

Ultimately, this work presents provisional conclusions that suggest inhabiting the city in ELE teaching as a commitment to sensitive and critical teaching practices, engaged with the social and cultural reality of the language and the context in which its nomadic learning takes place.

Keywords: teaching of Spanish as a Foreign Language, inhabiting, city, materialities, cartography.

Introducción

El vagabundeo que multiplica y reúne la ciudad hace de ella una inmensa experiencia social de la privación de lugar; una experiencia, es cierto, pulverizada en desviaciones innumerables e ínfimas.

Michel de Certeau

Precisar el camino de la investigación – o el punto de partida -siempre, necesariamente, exige una deambulación, a veces serena, otras veces turbulenta. En cualquier caso, sí exige que esta deambulación nos permita una dilución en el constante movimiento de nuestros cuerpos, porque la investigación no se hace por fuera de esa turbulencia vital de lo que *me está pasando*. Así, también se diluye la sensación de pertenencia a un lugar específico gracias a los movimientos que traen los espacios, las cosas y las personas, para que podamos acoger el abismo. Enfrentarse a este camino lleno de intersticios y numerosas desviaciones, nos conduce a experimentar, compartir y abrazar el acontecer como una oportunidad para *habitar la ciudad*, deambularla, para reconocer sus múltiples formas provocadoras de la enseñanza de una lengua.

Los pasos andados y las palabras dichas tejen la ciudad; al menos la que creo y deshago en mi proceso de práctica pedagógica. El viaje a pie por un espacio que no es solo una estructura física o material tiene una dimensión de incertidumbre y posibilidad para el acto pedagógico, en donde el foco se acentúa en los vínculos entre la ciudad y la enseñanza del español como lengua extranjera (en adelante ELE), que toman cuerpo cuando los y las estudiantes y yo entramos en contacto con la ciudad, agudizando los sentidos y permitiendo que sus formas de existencia provoquen *algo*: mapas, materias, acciones y reflexiones materializadas en la lengua que estamos aprendiendo, el español.

De manera que, mientras deambulaba por las posibilidades de la investigación en el marco de mi práctica pedagógica, ya explorando de lleno el escenario de enseñanza de ELE, me vi abismada por muchos interrogantes como profesora de lengua castellana y literatura, entre ellos, si el éxito de la enseñanza de una lengua dependía únicamente de aspectos lingüísticos o si al trascender estos asuntos era posible trazar otras rutas pedagógicas que tomen distancia de los lugares hegemónicos de la enseñanza de lenguas y en esa misma ruta, acoger unas prácticas que

no instrumentalicen las materialidades vivas dispuestas para la enseñanza, es decir, para lo que está en potencia de conocerse.

Es así como en el transcurso de tantear diversas rutas, decidí encaminarme hacia una investigación de las prácticas de enseñanza de ELE que se movilizan habitando la ciudad como un espacio de experimentación, es decir, que permite nuevas formas de hacer y pensar la lengua en contacto con la ciudad, dentro y fuera del aula. De esta manera, este trabajo se enmarca en la línea de investigación *Escritura performativa en la formación de maestros y maestras de Literatura y Lengua Castellana*, la cual se interesa por la relación entre el arte y la investigación en lenguaje y en la búsqueda de una *dislocación* de los formatos rígidos de la investigación convencional en el contexto de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

Me interesé, entonces, en considerar las vivencias que emergen cuando los y las estudiantes, *junto conmigo* como profesora e investigadora, habitamos la ciudad; en tal sentido, se hizo posible distinguir allí qué prácticas de enseñanza de ELE se movilizan y qué rutas o mapas se trazan a través de la palabra mediada por la conversación, la lectura, la escritura, en tanto actos de creación y que dejan ver esa forma de habitar el espacio físico y simbólico de una ciudad como Medellín en el contexto de enseñanza de ELE.

Ahora, para desplegar todos estos asuntos, este trabajo deriva en seis componentes presentados en los siguientes capítulos. En el primero nos encontramos con los ecos del planteamiento del problema en un callejón que se ilumina por la contextualización de la investigación y que finalmente abre una nueva salida con la problematización y la justificación. En el segundo, se encuentran los antecedentes investigativos, legales y conceptuales como las huellas que nos hablan de los caminos ya recorridos en este campo de saber, pero también como nuevas posibilidades de rutas sobre la cual se empiezan a trazar nuevas líneas que dibujan con palabras los contornos de un mundo por descubrir. En un tercer punto, la pregunta de investigación se asoma como el bosquejo de un mapa que se delimita con unos destinos marcados por los objetivos, los cuales me permitieron encaminar mis pasos de docente de lenguaje-investigadora. El cuarto punto nos brinda la guía como caminantes en la ciudad, allí, la metodología que se traza desde enfoque postcualitativo, le da forma el método de investigación cartográfico que germina desde los conceptos de rizoma y mapa de Gilles Deleuze y Félix Guattari, que buscan una manera de explorar cómo los mapas y los recorridos, en este caso de habitar la ciudad, impactan a los y las estudiantes.

Finalmente, en el quinto punto se hilan los movimientos que dan cuenta de los modos de habitar que (re)crean la ciudad en los hallazgos y resultados para terminar con las conclusiones producto de este ejercicio investigativo, las cuales abogan por la necesidad de repensar las prácticas de enseñanza de ELE desde una perspectiva amplia e integradora en donde sea posible bordear el discurso predominante institucional que a veces nos avoca en la instrumentalización de escenarios vitales en la enseñanza como la ciudad.

1. Habitar los intersticios entre la ciudad y la enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ELE)

En este primer capítulo se traza en el espacio los pasos iniciales para comenzar este camino. Los pasos se mueven por el planteamiento del problema surgido a partir de las inquietudes y reflexiones que brotaron durante mi labor como profesora de español antes y después de llegar a la línea de investigación de la práctica. Estas reflexiones me permitieron caminar hacia la contextualización de la investigación en el centro de prácticas a partir de las interacciones con este espacio de educación no formal, con los y las docentes que allí habitaban y sus prácticas de enseñanza con los y las estudiantes de ELE, lo cual derivó en los trazos para componer la problematización y justificación, que fueron el resultado de las cavilaciones frente a todo un campo en esplendor, una ciudad convulsa y la necesidad de pensar unas prácticas de enseñanza de ELE diferenciadas con posibilidades de poner de relieve las formas de habitar una ciudad mientras se aprende una segunda lengua.

1.1 Contexto de la investigación: habitando un escenario para la enseñanza de ELE

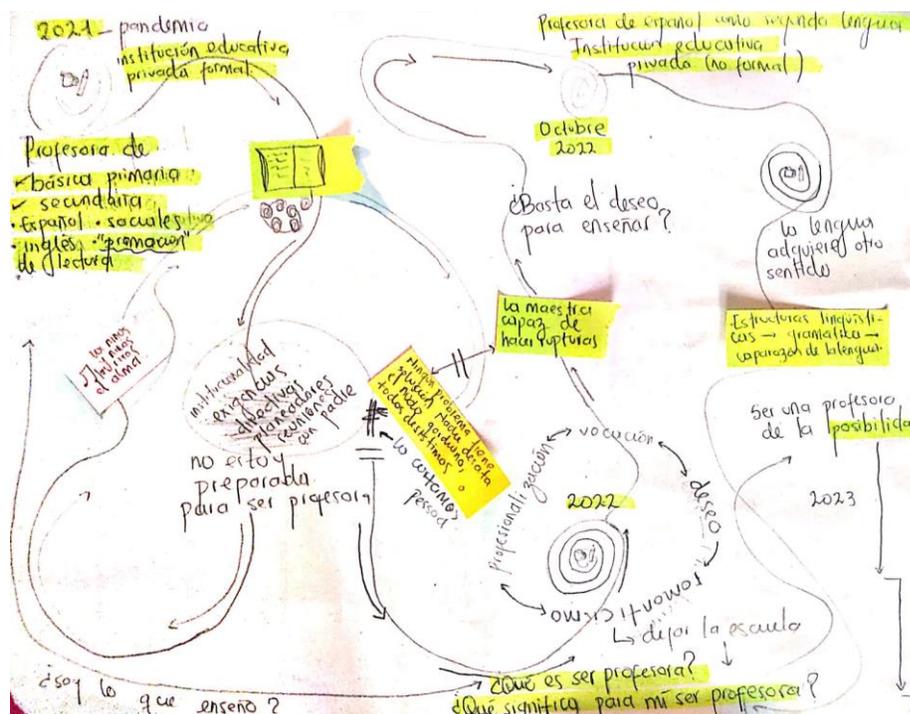
Ahora, frente a mi trayecto como maestra en ejercicio, puedo decir que en nuestra cotidianidad se habitan múltiples espacios, interrogantes y movimientos. Las prácticas del ser maestra cambian cuando eres una maestra en formación en tus prácticas educativas en donde solo vas un par de veces a la semana, a cuando eres una maestra en ejercicio, vas todos los días a la escuela y tu única responsabilidad ya no está en planear un tema para una clase, dar tu clase e irte, ahora estás a cargo de un grupo y las dinámicas de la escuela que no se aprenden en la academia, te absorben: eres directora de grupo, hay más de 30 estudiantes a tu cargo, junto con tus estudiantes hay mamás, papás, cuidadores y cuidadoras con quienes debes estar en constante contacto; tienes reuniones semanales para hablar de currículo, temarios, proyectos, situaciones disciplinarias y pedagógicas; planeas con la premura de abordar todo los temas del currículo, pero te das cuenta que las realidades escolares son otras y no vas a alcanzar a dar todos los temas estipulados en la malla curricular; llenas y llenas formatos, firmas actas; haces diarios de campo; revisas trabajos, cuadernos, exámenes, pruebas; calificas, intentas no hundirte en la constante disyuntiva de tener la

obligación de cuantificar procesos que no deberían ser cuantificados; finalmente, entiendes que el ser maestra se mueve entre diferentes avatares que no únicamente tiene que ver con la idea de la maestra que enseña sobre un tema, sino que oscila entre varias identidades posibles: cuidadora, consejera, mediadora, asistente y todo lo que se tenga que atender en un aula de clase.

Los movimientos entre las identidades del quehacer maestra devienen en una doble posición; la primera es atender a unas exigencias y lineamientos institucionales que pretenden ser reguladores de unos contenidos, objetivos y criterios que funcionen como los referentes con los cuales planificamos el trabajo didáctico en la escuela y en las aulas; la segunda es atender a una realidad escolar móvil y convulsa que se derrama afuera de los bordes curriculares e institucionales. Descubrir y entender esta doble posición en la que nos encontramos como maestras en el acontecer educativo propicia no solo un espacio de reflexión sino también un gran espacio para los interrogantes y las dudas. En todo este proceso emergieron en mí preguntas como “¿cuál es el verdadero sentido de ser maestra?”, “¿qué significa para mí asumirme maestra?”, “¿es una cuestión de vocación, conocimiento o deseo?”, “¿es suficiente el deseo para enseñar y también para aprender?”

Los cuestionamientos y las cavilaciones frente a esto terminan enredando y haciendo nudo nuestro caminar docente y en algunas ocasiones, nos hunden en embrollos de los cuales a veces no vemos formas de escapar o desenredar y que definitivamente a veces necesitamos romper. Pero no por esto debemos pensar en que las rupturas en los procesos lo fracturan para siempre, no, las rupturas no siempre son finalizadoras, también son posibilitadoras, pues estas permiten que surjan nuevas líneas para empezar nuevos caminos, o la reconexión de líneas antiguas que nos llevan por caminos ya recorridos, pero desde otras perspectivas, más amplias y ojalá, menos restrictivas.

Figura 1. La pregunta por el ser maestra que se mueve en el ejercicio docente. (Creación propia, 2023)



En la posibilidad que pude encontrar de reconectar mi *ser maestra* en formación con el ejercicio de la enseñanza encontré la posibilidad de habitar de maneras expandidas y con otras miradas nuevos espacios vitales que nos permiten los extrañamientos y los cambios de mirada en el camino de *volvemos maestras y maestros de lenguaje*. De esta manera, mi habitar dudas, interrogantes y rupturas me encaminó a una nueva forma de enseñar el español, ahora como ELE; todo esto gracias a una materia electiva en la Licenciatura, llamada: Enseñanza del español como lengua extranjera; allí no solo conocí una nueva forma de habitar la lengua que antes enseñaba en un espacio tradicional para hablantes nativos, sino que conocí al coordinador de mi lugar de trabajo y de mis prácticas profesionales. Él me abrió las puertas en un campo laboral que desconocía completamente, pero por el cual mi interés se acrecentaba cada vez más, así, entonces, fue como mi mirada se fue expandiendo, inicialmente desde un interés académico, después laboral y ahora como investigadora.

Antes de iniciar mi ciclo de prácticas finales, ya llevaba algunos meses inmersa en el campo de ELE, enseñándole español a estudiantes extranjeros en esta institución privada de educación no formal que lleva a cabo procesos de enseñanza de ELE de manera presencial y virtual, ofreciendo

clases de español individuales y grupales con máximo seis estudiantes por clase, velando por lo que ellos denominan como: una enseñanza personalizada.

La institución¹ en la cual pude realizar mis prácticas se encuentra ubicada en la ciudad de Medellín, en el barrio El Poblado, esta es una ubicación estratégica que responde a los niveles de demanda del mercado turista, al ser una de las zonas de la ciudad que en los últimos años se ha convertido en un atractivo para visitantes extranjeros, ya que cuenta con gran variedad de hoteles, hostales, restaurantes y lugares de esparcimiento como bares y discotecas que son de gran interés para un público específico que ha proliferado durante los últimos años en la ciudad.

Medellín pasó de estar en el mapa como una de las ciudades más violentas en el mundo, a posicionarse en él, ahora, como una ciudad anhelada por ciudadanos extranjeros, algo así como un renacimiento de la noche a la mañana; su clima, sus montañas, y su vegetación se convirtieron en atractivo para el exterior. Sin duda, la transformación de Medellín en una ciudad más amigable para los turistas ha marcado más la diferencia en zonas específicas como la comuna 14 El Poblado, ya que las características y complejidades sociales de esta comuna han facilitado que se convierta en uno de los sectores de la ciudad donde más converge la actividad turística en un territorio que recibe aproximadamente 1.400.000 visitantes al año (Alcaldía de Medellín, 2022). Este auge turístico ha contribuido a la transformación de las dinámicas, no solo de El Poblado, sino de la ciudad en general, una transformación que va en detrimento de las formas en las que lo locales podían habitar su ciudad en términos sociales, económicos y políticos. Para todos es evidente el alza en el costo de vida en la ciudad, el aumento de problemáticas alrededor de la explotación sexual y la venta y consumo normalizado de estupefacientes.

Según datos del Plan de Desarrollo *Medellín Futuro 2020 – 2023*, (Alcaldía de Medellín, 2020) el propósito de la pasada administración municipal en temas territoriales y urbanísticos era promover una transformación urbana integral que respondiera a las necesidades de los pobladores, y en ese sentido, quería facilitar de manera más específica “mejorar las condiciones ambientales urbanas y de infraestructura de movilidad peatonal y vehicular, completando las obras del proyecto de valorización El Poblado” ((Alcaldía de Medellín, 2020, p. 384); dicho propósito plantea la necesidad de promover este lugar como una zona turística de alta influencia y, a su vez, que la ciudad se convierta en una marca con “acceso a mercados nacionales e internacionales para la

¹ Se preserva la identidad de la institución para evitar señalamientos o estigmas que puedan producirse de la exposición en esta investigación.

reactivación de los diferentes segmentos del turismo (MICE y vacacional) en la ciudad de Medellín”.

El Plan de Desarrollo se planeó en gran parte durante todo el confinamiento por el Covid-19, el cual trajo repercusiones notorias al sector turístico, por lo que dicha administración municipal se encargó de reactivar de manera acelerada las actividades económicas de esta índole. De esta manera, y poniendo la mirada en dichas dinámicas, se hace evidente que, a partir del año 2022, el turismo de extranjeros en Medellín se incrementó, especialmente en sectores como la comuna 13 y el barrio El Poblado.

Es en este contexto donde se ubica la escuela de ELE que cuenta con varios años de trayectoria en el campo de la enseñanza y tiene como propósito darles herramientas a los estudiantes para que puedan comunicarse con hispanohablantes, lo cual se constituye en un propósito también para los profesores y profesoras que laboramos en dicho escenario.

La propuesta curricular de la escuela está consignada en material didáctico elaborado por los y las docentes de la escuela, todos y todas profesionales en áreas relacionadas con la lengua y las humanidades; este material se ha venido construyendo con información basada en interacciones reales, centrada en el contexto latinoamericano y, por supuesto, de la ciudad de Medellín. El material está diseñado en libros, cada uno dividido en los niveles propuestos por el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (2002) (MCER de ahora en adelante), allí se enuncia desde un marco general seis niveles amplios divididos en un esquema propuesto que se ramifica en «hipertextos», desde una división inicial en tres niveles amplios; A: Usuario Básico (A1: acceso, A2: plataforma), B: Usuario Independiente (B1: umbral, B2: avanzado) y C: Usuario competente (C1: dominio operativo eficaz, C2: Maestría (MCER)). Cada libro está repartido en lecciones y cada una se encuentra distribuida en cuatro momentos: introducción, modelo, explicación gramatical y producción. Sin embargo, es importante destacar que los profesores contamos con una libertad de cátedra que nos permite explorar diversas formas de enseñanza en donde no se pierda el foco del estudiante como eje central en donde asuma un papel activo en su aprendizaje y tenga la oportunidad de comunicarse en español más allá del salón de clases.

Según la documentación alojada en su página web, la institución orienta su enseñanza de la lengua bajo un enfoque activo que enmarcan en la Metodología Comunicativa y que, además, combina el método deductivo con las ventajas didácticas del aprender haciendo y pone el foco

sobre el diálogo como elemento central de la enseñanza, apelando a una habilidad comunicativa más amplia; con respecto al enfoque comunicativo el Centro Virtual Cervantes (2008) dice:

La comunicación no es un mero producto, sino más bien un proceso, que se lleva a cabo con un propósito concreto, entre unos interlocutores concretos, en una situación concreta. Por consiguiente, no basta con que los aprendientes asimilen un cúmulo de datos - vocabulario, reglas, funciones...-; es imprescindible, además, que aprendan a utilizar esos conocimientos para negociar el significado (párr. 3).

Además, la institución cuenta con otros espacios que abogan por la inmersión del español a partir de otras actividades, como el baile, el intercambio de idiomas entre locales y extranjeros y diferentes recorridos por la ciudad. Estos últimos factores mencionados por los que apuesta la escuela empiezan ya a develar la importancia que tiene el sistema cultural dentro del aprendizaje de una nueva lengua, pues dan cuenta que esta no puede aprenderse únicamente dentro de las paredes de un aula, es necesario experimentar, estar en contacto con los diferentes aspectos culturales como bailes, intercambios de idiomas, y recorridos de ciudad que permitan habitar ese espacio en la lengua circula de manera viva, pues es bien sabido que “todo aprendizaje tiene origen en un entorno social (...) aprendemos al observar y participar con otros individuos y por mediación de artefactos culturales en actividades dirigidas hacia una meta” (Antón, 2011 p. 11).

El reconocimiento de este campo antes de iniciar todo el camino de las prácticas profesionales me permitió, por una parte, hacer algunas reflexiones importantes alrededor del mismo, por ejemplo, sobre los métodos más predominantes en la enseñanza de ELE; también me permitió avizorar las implicaciones didácticas que tiene para una maestra de lengua castellana en formación trabajar con ELE; todo esto para pensar en cómo el devenir docente se forma y se transforma en los procesos de enseñanza y aprendizaje; y por otra parte, me trajo algunos cuestionamientos fundamentales tales como ¿qué enseñamos cuando enseñamos ELE? ¿Cómo mediamos las necesidades de los estudiantes con los intereses y enfoques de la escuela y los docentes? ¿cuál es el aporte de una docente de lengua castellana a la enseñanza de ELE? Al respecto, considero que reconciliar todos estos cuestionamientos y, sobre todo, poner en tensión aquello que se establece como un marco para la enseñanza de ELE, puede expandir un poco más el horizonte respecto a las formas en que se desarrolla este proceso en una ciudad como Medellín.

1.2 Planteamiento del problema: formas de llegar al camino trazado

El presente proyecto fue el resultado de todo un proceso de reflexión y acción investigativa articuladora dentro de la línea de investigación *Escritura performativa en la formación de maestros y maestras de Literatura y Lengua Castellana* que tuve como maestra en formación durante la práctica pedagógica en el campo de enseñanza de ELE en un contexto de educación no formal (así se le conoce normativamente) de la ciudad de Medellín.

Durante esta experiencia, en la cual participaron estudiantes de diferentes nacionalidades que convergen en esta ciudad por múltiples razones, se problematizó las formas de cómo estar un lugar posibilita abordar la complejidad que implica la enseñanza en un campo, paradójicamente en expansión, pero en una fase inicial como objeto de investigación formal, sobre todo en Colombia y específicamente en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

Teniendo en cuenta lo anterior, la problemática de pensar la enseñanza del ELE se abordó a partir de habitar la ciudad, atravesada por categorías conceptuales contemporáneas: la imagen en el aula y las formas de estar en un espacio; con esto se buscó el desplazamiento de la enseñanza instrumentalizada centrada en los contenidos gramaticales, hacia una potencialización de la imagen de ciudad como estrategia de enseñanza, experiencia del habitar.

Durante la parte exploratoria de este estudio, fue importante dar cuenta de la elección de una línea de investigación que inicialmente parecía distar de mi interés por trabajar en ELE, pues es un campo que apenas empieza a surgir dentro de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana, y hasta ahora no ha habido una apertura amplia en nuestra Facultad de Educación para investigar y adentrarnos en este campo. Al no encontrar una línea que se enfocara completamente en la enseñanza de ELE sentí que tenía que desistir, pero, así como afirman Hernández-Hernández y Revelles (2019) “no estamos en el origen de nada, sino en una conversación que se nutre de otras conversaciones y referentes que se mueven” (p. 26); esto me permitió pensar que la investigación es un vacío fértil, o más bien, un mundo de posibilidades que abre paso a la toma de riesgos que nos lleven a tejer nuevas relaciones, en este caso específico, entre la enseñanza de ELE con experiencias más vitales y culturales que van más allá de los elementos lingüísticos.

Este interrogante se hizo más presente al contemplar las dinámicas de una ciudad como Medellín y las motivaciones por las cuales es atractiva para el turismo, trayendo esto, unos estigmas sobre de las formas en las que los turistas están en esta ciudad; porque, más allá de la pregunta por

las maneras en las que los extranjeros ocupan un espacio físico en la ciudad, llegó a mí la inquietud de transitar, desde la enseñanza de español para hablante no nativos, unos asuntos lingüísticos vinculados con ideas, pensamientos y sensaciones que circulan en la ciudad, y más ampliamente la cultura, como un concepto en el que convergen y divergen diversas lecturas del mundo. Lo anterior con miras a disponer otras formas de estar en esta ciudad en la que se enseña y aprende ELE.

Aquí se hace necesario advertir que el aprendizaje de una lengua extranjera o lengua segunda (en adelante LE/2) requiere de una socialización en una nueva cultura de los y las estudiantes, pero en esta nueva socialización, ellos y ellas ya traen consigo concepciones del mundo mediadas por su lengua materna y que le posibilitan, o en algunos casos, les imposibilita acercarse a esta nueva cultura. Estas consideraciones ponen el foco en la noción de cultura, concepto bastante amplio y vaporoso a la hora de definir, así como todo lo relacionado con lo humano. Pero para aproximarnos a este podemos ir al antropólogo Clifford Geertz (como se citó en Sánchez, 2007), quien definió la cultura como una red de significados que influyen en la vida cotidiana de las personas, en donde su enfoque se centraba en la interpretación y el significado cultural en las sociedades humanas; además, consideró la interpretación cultural como algo fundamental, ya que permite comprender cómo las personas atribuyen significado a su entorno y sus acciones.

Así pues, al cuestionar la relación entre la enseñanza de una lengua y una cultura viva – que no está encerrada solo en los libros de textos o en datos sueltos – en conjunto con las diferentes personas que hicieron parte de la co-construcción de este tejido investigativo, pude plantear otras perspectivas y formas de pensar el lenguaje, no solo de la competencia lingüística para la comunicación en otro idioma, sino también para comprender otra cultura y cómo esta se potencia con la enseñanza de ELE.

Entonces, al preguntar si los y las estudiantes de ELE pueden acercarse a la nueva lengua desde su relacionamiento con el espacio que habitan, se pone a prueba conocimientos en lingüística, pero también la aproximación a la cultura, los nuevos relacionamientos con la lengua en su contexto de circulación y el medio en el que se está aprendiendo una lengua viva y nómada. Lo anterior, me llevó a que inicialmente la investigación pensara en la imagen como un aspecto potente para la enseñanza de ELE, más allá de la instrumentalización didáctica con la que se le ha asociado. Gracias a ese planteamiento inicial, establecí otros interrogantes que se fueron moviendo y que posibilitaron caminar este trayecto investigativo, tales como: ¿De qué manera la enseñanza de ELE se expone desde la acción de habitar la ciudad? Esta pregunta hace posible el acercamiento a una

ciudad vibrante que, más allá de aparecer en una imagen en la que se le representa y que se usa como paisaje lingüístico, se convierte en el elemento que cobija gran parte de las acciones vitales que llevamos a cabo en nuestra vida con el lenguaje.

1.3 Problematicación: la imagen de ciudad como punto de fuga para la enseñanza de ELE

La contextualización y el planteamiento del problema trajeron algunos elementos significativos que emergieron en este proceso alrededor de la enseñanza de ELE, los cuales develan por ejemplo, que el acto pedagógico de enseñar como el de aprender están íntimamente unidos con la experiencia humana (la cual nunca escapa ni de la razón ni del sentir), en este sentido fue importante para mí, como maestra investigadora, pensar si los procesos de enseñanza y aprendizaje no apelan únicamente a lo cognitivo e intelectual sino que están intrínsecamente vinculados a la sensación y la emoción, cómo se posibilitaba el reconocer la integralidad del ser humano, en la enseñanza de lenguas, pues aprender de manera significativa es un proceso en el que tratamos de advertir cómo nos situamos frente a nuestra realidad concreta (Díaz-Barriga, 2003) y de qué manera enunciamos aquello que adquirimos como saber.

En ese sentido, el **tema** de esta investigación se gestó alrededor la **ciudad** y para esto fue importante preguntarme, primero, si las estrategias de enseñanza de las que se ha valido este campo de ELE pueden ser provechosas para abordar la ciudad como el elemento transversal para enseñar ELE, y en ese sentido, surgió también el interrogante sobre qué elementos han validado la ciudad como un espacio para la enseñanza de ELE.

Ahora, pensar en esas herramientas tradicionales o apuestas didácticas en la enseñanza de ELE de las que nos podamos valer de alguna manera para pensar la ciudad como una propuesta de enseñanza, permite movilizar y cuestionar las propuestas tradicionales, nos remite a pensar en la potencia de la imagen y no solo en su dimensión representacional. En primera instancia lo que hacemos con un espacio, es observar y si bien lo que se percibe a partir del sentido de la vista no constituye la única forma de percibir la ciudad, las imágenes asociadas a esta adquieren una relevancia especial al analizar los entornos físicos en términos de su tamaño, evolución a lo largo del tiempo y complejidad, así como lo enuncia Lynch (2008): “no debemos limitarnos a considerar la ciudad como cosa en sí, sino la ciudad en cuanto percibida por sus habitantes” (p.12). En otras palabras, lo que podemos visualizar de una ciudad juega un papel crucial al considerar qué nos

atrae de esta, especialmente en el contexto de su dimensión, desarrollo histórico y también complejidades más profundas, como es el caso del factor cultural.

El abordaje de las imágenes de ciudad no es nuevo, por lo cual reclama otras miradas para la educación; para hablar sobre cómo se ha puesto en juego la imagen en el aula de ELE, en tanto estrategia pedagógica, encontré afirmaciones como:

“el material gráfico sirve a que el observador capte simultáneamente, con una sola mirada, una gran cantidad de informaciones paralelas las cuales, en un texto, se deberían presentar de forma consecutiva usando gran cantidad de palabras para lograr el mismo efecto”. (Vences, 2015, p. 2)

De acuerdo con lo transitado durante todo este proceso investigativo, uno de los mayores retos en ELE es encontrar un *input*² adecuado al nivel del estudiante que tenemos, pues este autor permite pensar que podemos considerar la imagen como la entrada más adecuada para cualquier nivel en la enseñanza de lenguas. La imagen permite un espacio de acción más libre para el estudiante, advirtiéndole que en este caso lo que se pretende es tensionar lo que tradicionalmente se ha hecho con la imagen en las clases de ELE, desde un habitar estas imágenes, es decir, **habitar la ciudad** como espacio para nuevas formas de hacer y pensar la lengua que se aprende.

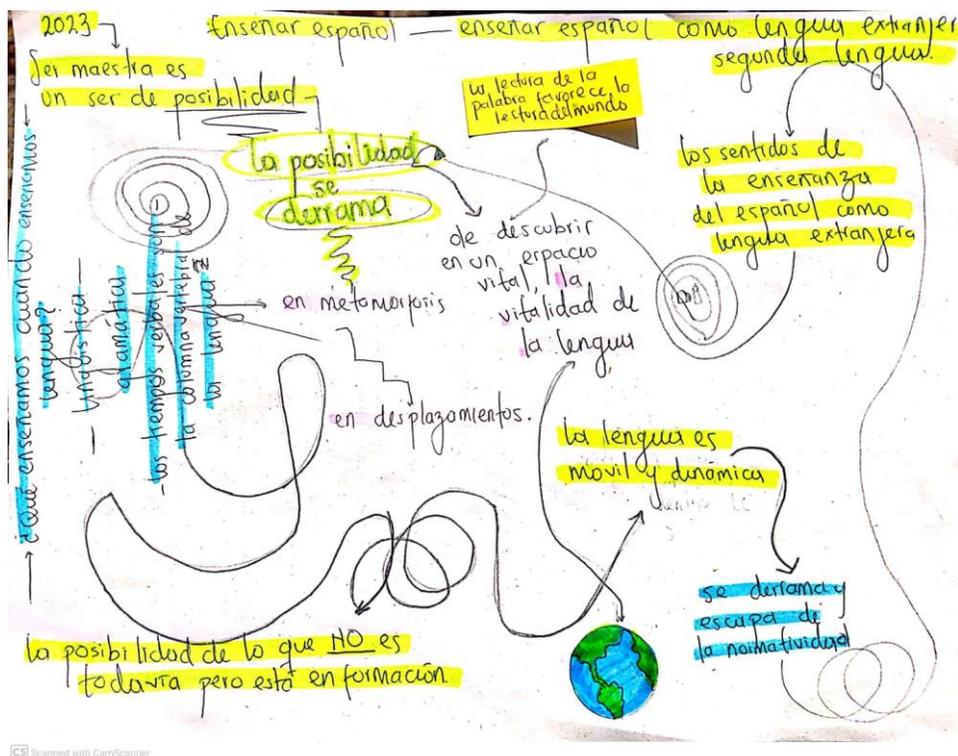
Vences también aborda el concepto de la competencia visual crítica (2015) y allí enuncia un poco la necesidad de una actitud crítica y reflexiva por parte del estudiante frente al análisis, interpretación o cualquier tipo de proceso mental que se pretenda hacer con esta, además no deja de lado un asunto tan importante dentro de este concepto que es el potencial emocional de la imagen y cómo esta da cabida a un lugar de remembranza e imaginación que le permita aflorar en la verbalización de eso que experimenta frente a una imagen.

Sin embargo, más allá de concebir la imagen como un recurso didáctico que permite el aprendizaje de ELE y la potencialización de unas habilidades lingüísticas y comunicativas específicas, en la presente investigación la imagen es asumida como parte de una red de relaciones posibles tendidas entre esta y el habitar la ciudad; con esto adquiere un lugar sensible intensivo, pues, como sostiene Barrallo y Gómez (2009) “El uso de imágenes en el aula consigue evocar estas emociones, a la vez que estimula la creatividad y la capacidad imaginativa” (p. 4). Así, entonces, podemos pensar una imagen que posibilite la amplitud de pensamientos y reflexiones gramaticales;

² Cualquier muestra de la lengua meta a la que tiene acceso el alumno durante el aprendizaje de ese idioma.

una imagen que posibilite un encuentro entre el estudiante de español y la ciudad en la circula ese lenguaje vivo, materialidades afectantes de su tránsito por los espacios en los que acontece el aprendizaje de ELE. Una interacción con la ciudad que sea receptiva y sensitiva, que implique no solo ocupar, sino habitar (Ingold, s.f), se trata de ir más allá de nombrar o describir un espacio; se es poder devenir, experimentar y aproximarse allí.

Figura 2. La pregunta por el ser maestra que se mueve en la enseñanza de ELE (Creación propia, 2023)



Ahora bien, a lo largo de este proceso, la pregunta por la ciudad derivó en una multiplicidad de sentidos y sensaciones que van a variar dependiendo de la disciplina desde la que se le aborde; esta gama de definiciones nos permite pensar, inicialmente, que la ciudad no tiene un referente único y esto la convierte en un complejo cultural heterogéneo lleno de matices en donde, al preguntarme sobre esta como un lugar para habitar, me permitió concebirla desde las subjetividades de quienes están ahí, en este caso los estudiantes de ELE.

Es importante, entonces, considerar que cuando los y las estudiantes optan por aprender español, inmersos en un contexto real de habla, la ciudad no debe ser concebida simplemente como una estructura física que los alberga, sino más bien como un entorno dinámico y cultural que influye

significativamente en el proceso de aprendizaje. Siguiendo la perspectiva de García (2011), quien sostiene que "la ciudad nace del pensamiento" (p. 396), podemos reflexionar sobre qué impulsa a los estudiantes elegir ciudades específicas (en este caso Medellín) como destinos para estudiar español. La afirmación de García de que "la ciudad contemporánea es un híbrido de lenguajes expresivos, un gran collage de múltiples identidades" (p. 398) subraya la complejidad cultural de Medellín, convirtiéndola en un escenario propicio para la enseñanza del ELE. En este contexto, la ciudad no solo se convierte en el telón de fondo físico del aprendizaje, sino, que esta, al integrarse al aprendizaje de una lengua, converge como componente activo que enriquece la experiencia del estudiante.

Poder adentrarme en el campo de ELE, fue una oportunidad para cuestionarme si la ciudad se convierte en un punto de convergencia de identidades y expresiones que juegan un papel fundamental en el momento de definir propósitos y contenidos de enseñanza, ya que, al ver las diferentes relaciones que los y las estudiantes pudieron crear entre su lugar de origen y la ciudad en donde aprenden español, se dejó entrever un conjunto de reflexiones, subjetivaciones y memorias atravesadas por una ciudad que antes parecía no estar habitada, solo referenciada, dibujada.

En este punto, la pregunta se acentúa también en aquellos que se encuentra en la ciudad (en este caso, aprendiendo español). En esta pregunta, resulta pertinente acudir a Heidegger y su cuestión fundamental por el *ser*, ya bien lo dijo, el concepto '*ser*' es el más universal e incomprensible de los conceptos, básicamente que es indefinible (1971). Es por esto que nos lleva a dirigir la vista a la forma de la pregunta, pues la comprensión del ser es vacilante y no podemos limitarnos a un mero conocimiento del concepto. Heidegger en su intento por desentrañar su relación con la existencia humana, nos lleva a pensar en que "La comprensión del ser es ella misma una 'determinación del ser' del 'ser ahí'" (Heidegger, 1971, p. 22). Ahora, poder concebir conexión que existe entre el ser y el ahí, entendiendo el ahí como una palabra que denomina un lugar, nos lleva a pensar que como seres no somos entidades aisladas, en algo nos circunda y ese 'algo' y ese 'ahí' se validan en la interacción, que es lo que acontece en cualquier proceso de enseñanza, quien aprende 'es' en interacción con 'algo' un lugar, en este caso la ciudad.

Cuando se piensa en las formas de enseñar una lengua que diverjan de lo convencional y que sobrepasen los techos gramaticales, puedo ver que hay unas implicaciones que me llevan a tensiones teóricas y cuestionamientos que me permiten encontrar la fuerza de la investigación, y

dentro de esos recorridos, es válido aceptar los movimientos y los cambios que adquieren mis formas de ver, atendiendo a una fuerza vital, en este caso de los elementos que hacen parte de nuestra investigación (imagen, ciudad, enseñanza de ELE). Es en esta reflexión que acaece la mutación de la investigación que se vale de una imagen de ciudad como una herramienta didáctica e instrumental a una ciudad que se habita, y habitarla implica sentirla, vivirla, experienciarla y caminarla.

Habitar la ciudad en la enseñanza de ELE se detiene en asuntos de la lengua que a veces escapan de los manuales y que solo pueden emanar en procesos de inmersión, de contactos reales de la lengua; ahora bien, estas cuestiones de la lengua son connaturales a nuestra comprensión del mundo, así como lo sugiere Ludwig Wittgenstein en su *Tractatus Logico-Philosophicus*, publicada en 1921, que explora la relación entre el lenguaje, el pensamiento y la realidad en donde a partir de gracias a sus postulados se pudo enunciar que “los límites de mi lenguaje son los límites de mi mundo”, puedo ser y estar en un lugar al que puedo reconocer a partir de la lengua.



Figura 3: Germen de la investigación (Fotografía archivo personal, 2023)

Por su parte, Lynch (2008) propone una interpretación de la ciudad mediante una lectura compartida del espacio urbano y los espacios habitados, conceptualizándola como un espacio organizado, simbólico y poético. Desde esta perspectiva, y retomando a Heidegger con que el sentido formal de ‘ser ahí’ es la existencia, la existencia en un lugar, ahora la ciudad no solo se percibe como una estructura física utilitaria, sino como un entorno que permite a quien se encuentra allí, establecer conexiones más allá de las meras necesidades, descripciones o usos prácticos. En lugar de centrarse exclusivamente en la apreciación de la estructura física, la atención se dirige hacia los vínculos emocionales, significados y valores de quienes habitan la ciudad expresan en relación con su entorno inmediato.

Aquí, el vacío fértil que me evocaba la investigación al iniciar, empezó a mostrarme una tierra que empezaba a fecundarse en medio de miedos, dudas y algunas certezas sobre un tema que a veces parecía distanciarse de esta línea, otras veces de las exigencias institucionales y también mis propias exigencias como maestra que no me permitían ver

más allá de la estrechez de unas prácticas de enseñanza (y también de investigación) a las que me había adecuado sin permitirme ampliar el panorama

En este momento reverdeciente de la investigación me permití pensar la ciudad como el germen de mi investigación en la enseñanza de ELE; pues al comprenderla más allá de un tema o una excusa para enseñar, y asumirla como una materialidad y un espacio en donde se produce el intercambio colectivo, la socialización, el movimiento y la posibilidad de generar lazos con los pares, con el entorno y con todos los elementos que ofrece el mundo también se materializa allí, eventualmente, el descubrimiento de la vitalidad de la lengua que está afuera del aula para quienes están aprendiendo español.

1.4 Justificación: desafíos y potencialidades de la enseñanza de ELE *siendo y estando* en la ciudad de Medellín

Inicialmente, se hace necesario hablar sobre cómo el español en el contexto global actual ha experimentado un crecimiento exponencial como segunda lengua o lengua extranjera, convirtiéndose en una herramienta comunicativa de gran relevancia a nivel internacional. Esto se evidencia en las relaciones comerciales que ha propiciado Latinoamérica con diferentes países como Estados Unidos, Australia, Canadá y otros; otra evidencia relevante es que es la segunda lengua materna más hablada según el informe "El español una lengua viva 2014" y uno de los seis idiomas oficiales de la ONU; finalmente, el español es considerada la segunda lengua más estudiada en el mundo, con casi veinte millones de estudiantes en noventa países. (Díaz, A, 2016, p.173).

Como consecuencia de este auge diversas ciudades de habla hispana, entre ellas Medellín, se han posicionado como destinos atractivos para quienes quieren aprender español como lengua extranjera y perfeccionar su dominio de la misma. Sin embargo, a pesar de la amplia demanda y oferta de cursos de español, se evidencia que todavía hay mucho por hacer en cuanto a investigación y reflexión en este campo que va emergiendo. En el 2011, García y Buitrago afirman que, en el ámbito nacional, proliferan las opciones de cursos de español, principalmente concentradas en las principales ciudades, dado que tanto las universidades privadas como públicas reconocen en la enseñanza de ELE un ámbito de gran relevancia tanto desde una perspectiva académica como económica.

Pese a esto todavía hace falta darle visibilidad a una comunidad académica que se piense más este campo en términos de investigación y no sólo en creación de materiales, pero sin duda esto representa una oportunidad significativa para explorar y comprender más a fondo los desafíos y potencialidades de la producción académica alrededor de ELE. En este sentido, fue surgiendo el interés por el aprendizaje de ELE en la ciudad de Medellín y así, problematizamos aquellos contenidos de enseñanza por medio de una ciudad habitada.

Pensar en la enseñanza de ELE desde un sentido más extendido con enfoques pedagógicos y didácticos que abarquen dimensiones más amplias en el aprendizaje de la nueva lengua más que el mero desarrollo de competencias lingüísticas nos invita de manera casi que imperativa a hablar sobre cuáles son los enfoques que se han destacado en los estudios sobre este campo. Para ello, fue importante traer la voz de Díaz (2016) quien esboza un poco sobre la trayectoria ELE en Colombia y más específicamente en Bogotá.

Así entonces, los enfoques de investigación predominantes en el ámbito de ELE han estado fuertemente centrados en competencias comunicativas y lingüísticas. La evolución histórica muestra un interés creciente en la enseñanza del español a extranjeros, impulsado por razones turísticas y comerciales. A lo largo de las décadas, diversas universidades en Bogotá han establecido programas de formación de profesores en ELE, abordando principalmente aspectos lingüísticos y pedagógicos. Estos programas han sido fundamentales para la preparación de docentes en la enseñanza del español a extranjeros. (Díaz, 2016)

Este panorama que presentó este autor, me llevó a identificar la necesidad de explorar enfoques de investigación y de enseñanza alternativo, que además de fortalecer unas competencias comunicativas y lingüísticas (que es propósito del centro de formación), también proponga conceptos y metodologías que enriquezcan la enseñanza del español como una experiencia viva y móvil, que no se rige únicamente por reglas lingüísticas, sino que se mueve y fluctúa con la cultura y una lengua en un contexto real como lo es la ciudad y también con las particularidades que implica cada estudiante. Es así, como el hecho de acercarnos a la ciudad que se puede habitar y sus

diferentes imágenes, esto nos puede brindar la oportunidad de establecer conexiones más profundas con la lengua y la cultura a través de experiencias vivas.

Con este intento de tensionar las formas tradicionales de enseñanza en ELE, se pretendió mediar no solo el desarrollo de habilidades comunicativas, sino también una comprensión más amplia de la lengua en un espacio donde esta cobra vida a través de la interacción constante con lo que habita la ciudad, retomando la concepción del espacio esbozada por De Certeau (1996) "El espacio es al lugar lo que se vuelve la palabra al ser articulada". (p. 129) en este campo cobra

84.

He meditado hoy, en una pausa del sentir, sobre la forma de prosa que utilizo. Realmente, ¿cómo escribo? Tuve, como otros muchos han tenido, la intención depravada de querer tener un sistema y una norma. Es cierto que escribí antes de la norma y del sistema; en eso, sin embargo, no soy diferente de los otros.

Analizándome al atardecer, descubro que mi sistema de estilo asienta en dos principios, e inmediatamente, ¡a la buena manera de los buenos clásicos, erijo esos dos principios en fundamentos generales de todo estilo: decir lo que se siente exactamente como se siente — con claridad, si es claro; oscuramente, si es oscuro; confusamente, si es confuso—; comprender que **la gramática es un instrumento, y no una ley.**

Figura 4: Fragmento 84 Libro del desasosiego, Pessoa (Archivo personal, 2023)

relevancia reconocer que la ciudad se transforma y cobra significado, también, a partir de las cosas y las personas que están allí, que la habitan, a través de prácticas lingüísticas y culturales de los y las estudiantes.

Así como la palabra articulada adquiere sentido y vida al ser expresada, el espacio de la ciudad cobra vida y se convierte en un entorno educativo cuando es practicado por quien aprende español a partir de acciones cotidianas, conversaciones en la calle, lecturas del entorno y discursos creados con génesis en la ciudad habitada, las prácticas sociales dan forma a la vida en la ciudad; entonces, al integrar la ciudad habitada como el elemento base en la enseñanza de ELE, se podría fomentar la participación activa del estudiante, invitándolo a interpretar, analizar y reflexionar sobre formas de estar en una ciudad estableciendo quizás una conexiones más profundas con el español y la cultura hispana.

2. Antecedentes: rastrear senderos de ELE en experiencias investigativas precedentes

Para esta investigación se planteó una búsqueda bibliográfica inicial en diferentes bases de datos como *Dialnet*, *Scielo*, *Redined* y revistas indexadas como *Revista de ELE*. Los descriptores utilizados en la búsqueda fueron: *la ciudad*, *la enseñanza de ELE*, y el concepto principal en el que se enmarca esta investigación: *habitar*.

Inicialmente planteo los antecedentes legales que constituyen la enseñanza de ELE; después abordo los investigativos con el propósito de ir delimitando la información y a su vez construir un diálogo entre las categorías teóricas que orientaron la presente investigación.

Esta primera parte de la indagación de antecedentes legales e institucionales enmarca dentro del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) y del sitio web oficial del Gobierno Colombiano, específicamente en la Cancillería y la Agencia Presidencial de Cooperación Internacional de Colombia (APC Colombia).

En la segunda parte, correspondiente a los antecedentes investigativos que fueron consultados en el Repositorio de la Universidad de Antioquia, se seleccionaron específicamente trabajos de grado realizados por estudiantes de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana de la Facultad de Educación, todos estos trabajos de grado se adscriben a una línea de investigación específica en ELE.

Finalmente, para los antecedentes conceptuales hice búsquedas relacionadas con las nociones que fundamentan esta investigación, las cuales se delimitaron por los descriptores expuestos en el primer párrafo de este apartado. Aquí se fueron delineando algunos acumulados teóricos, conceptuales y legales que guiaron la construcción de unos marcos de referencia que delinearán esta investigación.

2.1 Políticas para la enseñanza de ELE en el contexto local e internacional

Este primer apartado concierne a las orientaciones legales e institucionales que rodean el campo de la enseñanza y aprendizaje de ELE a nivel internacional y nacional. Para empezar, a nivel hispano tenemos el Instituto Cervantes, institución pública española que promueve la enseñanza y el aprendizaje del español, trabajando con el objetivo de que los productos y servicios relacionados con el español se rijan por criterios de calidad y de fomentar el encuentro e intercambio de la cultura española y panhispánica con las otras culturas del mundo. Este instituto cuenta con un plan curricular que fija los Niveles de referencia para el español según lo propuesto por el Consejo de Europa en su Marco Europeo, lo que hace es situar a la lengua española en el nivel de desarrollo más avanzado en la descripción y el análisis del material lingüístico que requiere una adecuada planificación curricular.

Este Plan Curricular aborda de manera sistemática los materiales necesarios para establecer los objetivos y contenidos de los programas de enseñanza del Instituto Cervantes. Su objetivo principal es mejorar la calidad de la enseñanza en los centros de la red del Instituto Cervantes y también contribuir al desarrollo de programas que mejoren los instrumentos de análisis y descripción del español, proporcionando una herramienta útil para profesores de español en todo el mundo. (Instituto Cervantes).

Finalmente, a nivel macro e internacional, encontramos el Marco Común Europeo de Referencia (2002) es un marco de referencia de reconocimiento internacional para describir las destrezas lingüísticas de los estudiantes aprendientes de una LE/2 en una escala de niveles desde A1 hasta C2 en el aprendizaje de una lengua. El MCER en su cuarto capítulo *El uso de la lengua y el usuario o alumno* resalta que “la lengua no es un instrumento neutral de pensamiento [...] la necesidad y el deseo de comunicarse surgen en una situación concreta, y tanto la forma como el contenido de la comunicación son una respuesta a esa situación” (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002, p. 48). Esto nos abre la posibilidad a pensar, una vez más, que la lengua no es un medio de expresión aislado, sino que surge en respuesta y necesidades específicas, es decir de la interacción entre quien aprende español con los objetos y las personas que se mueven en determinado contexto, por ejemplo, la ciudad. Es casi que imposible reducir a la lengua al libro de texto y pretender predecir los ámbitos de interacción de los alumnos.

Además, es claro el énfasis en que el aprendizaje de una lengua está mediado por la cultura del lugar donde se aprende esta lengua, son una unión indisoluble, así entonces, es importante entender que los aprendientes de una lengua meta son individuos y agentes sociales que establecen relaciones con un amplio conjunto de grupos sociales y que pretenden desenvolverse en determinado contexto en donde necesitan conocer los referentes culturales del mismo. En este caso, en la enseñanza de ELE, el enfoque intercultural es uno de sus objetivos fundamentales en la educación de la lengua y es el impulso del desarrollo favorable de la personalidad del alumno y de su sentimiento de identidad. Todo esto se configura como una respuesta directa a la enriquecedora experiencia de enfrentarse a la diversidad en los aspectos tanto lingüísticos como culturales. (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002).

Ahora, lo que respecta a las legislaciones o políticas nacionales, pudimos encontrar que bajo la presidencia de Juan Manuel Santos en el periodo 2014 - 2018 Colombia se logró posicionar como el principal destino en América Latina para aprender español como segunda lengua. Gracias

a esta apertura, surge una iniciativa de la Agencia Presidencial de Cooperación internacional de Colombia (APC Colombia) vinculada con la Estrategia de Cooperación Sur-Sur de Colombia en el Sudeste Asiático buscando fortalecer los vínculos entre Colombia y la región de Asia Pacífico.

En esta iniciativa se destacan universidades como los Andes, Nacional, Sabana, Externado, La Salle, entre otras, participan en estas iniciativas. El impacto de estas acciones ha llevado a que varios países de Asia del Este soliciten a la Cancillería continuar con actividades de difusión del español, beneficiando a jóvenes diplomáticos y funcionarios de gobierno, como en el caso de Vietnam, Myanmar, Tailandia e Indonesia. (Agencia Presidencial de Cooperación Internacional de Colombia, 2020).

2.2 Algunos recorridos investigativos de la enseñanza de ELE en la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana en la Universidad de Antioquia

Este apartado surgió a partir de una búsqueda principalmente situada, hasta ahora, en algunas investigaciones que se han realizado dentro de la Facultad de Educación, más específicamente trabajos de grado de los estudiantes de Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana, en reconocimiento a la pertinencia de explorar investigaciones previas en un campo que ha empezado a ser objeto de investigación por parte de los maestros y las maestras en formación de nuestra facultad. Las presentes investigaciones se enfocan en un escenario educativo específico: la enseñanza de ELE en instituciones de educación no formal, en un contexto similar en el que se desarrolló esta investigación.

A través de este apartado, intenté poner en relación estas investigaciones con la que desarrollé a lo largo del proyecto. Aunque estas investigaciones abordan aspectos gramaticales, lingüísticos y comunicativos, su principal contribución radica en su orientación hacia la competencia intercultural, un componente esencial para la enseñanza efectiva de ELE en contextos culturalmente diversos.

El primer trabajo investigativo rastreado se titula *El enfoque sociocultural de la enseñanza y aprendizaje de ELE como posibilidad para ampliar el contexto formativo en el marco del turismo idiomático* (2022) por Ángela Montoya, allí se examina la aplicación del enfoque sociocultural en la enseñanza y aprendizaje ELE, especialmente en el contexto del turismo idiomático en una institución de educación no formal en Medellín. En su investigación, la autora recolecta datos a

partir de la descripción y reflexión sobre el proceso de aprendizaje a través de siete actividades diseñadas dentro del enfoque sociocultural. Además, indica que los resultados mostraron que estas actividades contribuyeron a la motivación, el conocimiento gramatical y la comunicación de los estudiantes, fortaleciendo así las estrategias centradas en la enseñanza de ELE.

Finalmente, la autora hace un énfasis especial en este enfoque sociocultural, nombrándolo un elemento fundamental para guiar la enseñanza de ELE. Este es un enfoque pedagógico proveniente principalmente de Lev Vigotsky y que se fundamenta en el condicionamiento del medio social y cultural, así como en la mediación lingüística, para el aprendizaje y desarrollo de un individuo (p.27). Este enfoque también considera las necesidades específicas de unos estudiantes en esta investigación son concebidos como “agentes sociales” (p.28) Además, estos estudiantes, según la autora, los podemos reconocer más como turistas idiomáticos, destacando su carácter itinerante que busca experiencias con la lengua y, sobre todo, la relacionadas con el turismo. Esto tiene ventajas en los ámbitos cultural, comunicativo y tecnológico, y enriqueciendo la enseñanza de lenguas en general. Puedo decir que en este proyecto resaltan consonancias significativas con mi presente proyecto de investigación, pues logra hacer una enunciar elementos fundamentales en la enseñanza de ELE en relación con la competencia intercultural, que tiene estrecha relación con las formas adecuadas y satisfactorias de interactuar en sociedad, por supuesto en la ciudad.

La exploración de la implementación del enfoque sociocultural en la enseñanza de ELE, especialmente en el contexto del turismo idiomático en una institución de educación no formal en Medellín, se alinea con la visión de abordar la ciudad como un espacio que trasvasa las dinámicas culturales e idiomáticas a un elemento o lugar constitutivo del individuo, en este caso el individuo que aprende español. Este enfoque sociocultural, no solo considera las necesidades y particularidades de los estudiantes, sino que también integra aspectos culturales y comunicativos, aspectos esenciales en la enseñanza de ELE en un contexto urbano diverso y en constante cambio.

La segunda investigación corresponde al trabajo de grado *La comprensión oral y su relevancia para la enseñanza y el aprendizaje del español como lengua extranjera*, escrita por Andrés Cano (2022). Aquí el autor destaca las dificultades que tienen los estudiantes de ELE al comprender los mensajes orales de los hispanohablantes, los problemas que existen al momento de desarrollar materiales o estrategias que contribuyan a fortalecer la habilidad de la escucha y el

factor cultural que rodea esta situación, dejando claro que la comprensión oral permite que se comprendan características propias de las culturas a las que asisten los estudiantes de ELE.

El autor enuncia de la prominencia de turistas extranjeros en el país lo cual provoca que el aprendizaje de ELE sea un área de conocimiento que se moviliza constantemente debido a los intereses de quienes llegan de visita al territorio. También habla de algunos vacíos y conflictos con respecto a esta situación, y es que pero que pese al auge de escuelas de español en la ciudad, la preparación de docentes en ELE no cuenta con un currículo estandarizado que apunte al fortalecimiento de las habilidades teóricas, didácticas y pedagógicas para desempeñarse en el campo, y que las competencias de oralidad y escucha las que menos abordajes conceptuales y metodologías específicos tienen en el hacer docente y en las apuestas institucionales. (p. 23)

Por otra parte, también asegura que uno de los problemas que surgen en una situación comunicativa es que los textos académicos, o los currículos no tienen en cuenta que las maneras de relacionarse lingüísticamente los colombianos varían de acuerdo con su ubicación geográfica, la cultura de los territorios, las características sociales y cada uno de los aspectos pragmáticos que rodean a los hispanohablantes del país (p.25)

Cano reconoce que existe una necesidad de darle prevalencia a las interacciones cotidianas y de integrar procesos didácticos que favorezcan el reconocimiento del enfoque sociocultural; también, que se hace pertinente vincular una reflexión centrada en procesos de oralidad y escucha que incluyan temas culturales, costumbres, condiciones climáticas, idiosincrasia, gastronomía, entre otros, que reclaman un acercamiento a la lingüística aplicada.

La cultura es un elemento fundamental en esta investigación, pues allí se habla de la importancia de reconocer el entorno de los hablantes de la lengua que se quiere aprender, de la necesidad de descubrir comportamientos y situaciones que son ajenos a ellos como extranjeros (p. 74) esto lleva al autor a pensar en “la conciencia cultural” entonces construyó una unidad didáctica con algunos lugares representativos de la ciudad de Medellín usando las preposiciones espaciales y temporales como elementos gramaticales para el acercamiento cultural (p. 75)

Finalmente, se concluye que la comprensión oral es un elemento fundamental para lograr una interacción comunicativa real con hispanohablantes y que se hace necesario una preparación más elaborada en cuanto a contenidos gramaticales y literarios de la lengua española que dé reconocimiento a un contexto propio y diferenciado.

Este trabajo de investigación hace una apuesta interesante acentuada sobre una de las habilidades, que en mi experiencia docente de ELE y como estudiante de idiomas puedo decir que es una de las más difíciles de desarrollar, la escucha. Poner esto sobre la mesa trae elementos significativos para mi proyecto investigativo, ya que como menciona el autor de la investigación, las interacciones orales no son estándar y están mediadas por asuntos humanos como nuestro acento, nuestras jergas, el ruido que podemos encontrar en los lugares de interacción, es decir, cuando no enfrentamos a un contexto real de habla, encontramos elementos vivos que pueden ayudar o entorpecer el entendimiento, asunto que no ocurre por ejemplo con tanta fuerza cuando nos enfrentamos a un texto escrito en LE/2. Es por esto también que su apuesta estrategia didáctica está centrada en Medellín pues es la ciudad la que posibilita contactos y contrastes culturales.

La tercera investigación fue realizada por Sara Maldonado y Michael Agudelo, la cual lleva por nombre *Análisis del desarrollo de la competencia intercultural en estudiantes de nivel A1 a través de la enseñanza de los verbos ser y estar* (2022) cuya importancia para mi investigación radica en su propósito por resaltar vías para fortalecer la competencia intercultural en estudiantes de nivel A1 que aprenden español como lengua extranjera, ya que quizás esta competencia suele dejarse de lado en los niveles iniciales de los aprendientes de español. Los autores reconocen que la aplicación de una unidad centrada en la enseñanza y asimilación de los verbos copulativos 'ser' y 'estar', conocidos por su complejidad para angloparlantes al diferenciar y utilizar apropiadamente les permitió identificar desafíos clave en la enseñanza de estos verbos y en la creación de materiales didácticos para estudiantes de nivel A1 en ELE. Adicionalmente, les facilitó reconocer situaciones propicias para el diálogo intercultural, el entendimiento mutuo y la integración de culturas en el proceso de aprendizaje.

Aquí, los autores también sitúan el aumento significativo del turismo extranjero en Latinoamérica y como Colombia se ha posicionado como un importante destino no solo para visitar sino para aprender español. Además, plantean según el SICELE (Sistema Internacional de Certificación de Español como Lengua Extranjera, 2019) que Colombia es el país con más instituciones asociadas en la certificación de español como Lengua Extranjera junto a México en Latinoamérica, y se instala en el segundo lugar a nivel mundial después de España (p. 13). Este es un contexto interesante para entender por qué hay tanto interés alrededor de aprender español en este país.

Se expone aquí también el desafío que existe para crear material didáctico que se ajuste a las particularidades del contexto de inmersión del estudiante, en este caso Colombia, el propósito de la creación de material va de la mano de la necesidad de resaltar un aspecto cultural como eje transversal en la enseñanza pues, más allá de la teoría lingüística se quiere crear un diálogo intercultural (p.22). Teniendo en cuenta entonces que el objetivo de esta propuesta investigativa es potencia la interculturalidad por medio del diseño de material didáctico enfocado en los verbos ‘ser’ y ‘estar’, los autores plantean en su unidad didáctica la ciudad de Medellín como un territorio intercultural y un escenario de interacciones, relaciones y vínculos entre ciudadanos y visitantes.

El trabajo con los verbos ‘ser’ y ‘estar’ es un asunto de gran relevancia en la enseñanza de ELE, pues los usos específicos y diferenciados de estos no se contemplan en otras lenguas como el inglés y el francés (lenguas nativas de la mayoría de estudiantes) así que los ejercicios de traducción no funcionan en muchos de los casos. Así entonces, la apuesta por establecer un diálogo en torno a Medellín como lugar de reconocimiento mutuo, usando estos verbos, no solo para caracterizar y describir la ciudad, sino para enunciar en las percepciones y la relación de los estudiantes con aquello y aquellos que lo **habitan** dio como resultado la asimilación de las estructuras y los usos de ambos verbos por parte de los estudiantes, todavía con un poco de dificultad en los usos más problemáticos. También posibilitó el reconocimiento de la diversidad de lo otro y el otro a través del aprendizaje del español como lengua extranjera. (p. 76)

La pertinencia de este trabajo resulta de varios elementos, entre ellos, la importancia de la cultura y el territorio en el aprendizaje de ELE y principalmente, el abordaje de los verbos básicos del español ‘ser’ y ‘estar’ que constituyen una de las mayores problemáticas para un estudiante de ELE en cualquier nivel de la lengua, pues no existe un vínculo lingüístico que les permita hacer una relación con su lengua nativa, ya que por ejemplo en inglés el equivalente es el verbo *to be*. Así entonces, siendo el español uno de los pocos idiomas en donde existe esta distinción, se hace imperante atender a asuntos contextuales y cotidianos que les permitan hacer un uso intuitiva de estos verbos en relación con sus formas de ‘ser’ y ‘estar’ en un lugar como Medellín, por ejemplo.

Como cuarto y último antecedente investigativo dentro de la Licenciatura, tenemos el trabajo de grado de Daniel Coy Patiño, titulado: *Educación para la Ciudadanía Global en la enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ELE): una experiencia desde el ámbito de la educación no formal* (2023). Este trabajo pretendió vincular la Educación para la Ciudadanía Global (ECG) con la enseñanza de ELE. Para esto se llevó a cabo una propuesta didáctica diseñada

y aplicada en una institución educativa no formal en Medellín. La propuesta consistió en tres talleres asociados a niveles del Marco Común Europeo de Referencia y competencias de la ECG. Los resultados sugirieron que la naturaleza no formal de la institución afecta la viabilidad de un plan de estudios que vincule ELE y ECG, considerando las dinámicas itinerantes y competitivas.

En esta investigación también se trae como elemento fundamental el contexto de la creciente demanda de enseñanza de ELE en la ciudad de Medellín y la globalización en la educación. Respondiendo a este contexto, explorar la propuesta de la UNESCO de Educación para la ciudadanía abre la posibilidad transformar el paradigma educativo mediante el desarrollo de habilidades y actitudes específicas en los estudiantes y repensar el rol y los retos del docente. También se abordó la cuestión de si es posible que una institución privada, no formal y con alta movilidad pudiera ser formadora de ciudadanía más allá de ‘capacitar’ en el uso del lenguaje. Esto es, plantearse si, además del desarrollo de una Competencia Comunicativa Intercultural (CCI), el cual es el paradigma vigente respecto a la enseñanza de idiomas, se pueden fortalecer otras Competencias Ciudadanas provenientes de ECG en el aula de clase de ELE. (p.25)

La pregunta por la cultura resalta allí, pues se enuncia con claridad que el aprendizaje y la enseñanza de ELE brindan la oportunidad de experimentar una mediación cultural en donde el estudiante más allá de aprender contenidos lingüísticos logra fortalecer valores de respeto y entendimiento de otras culturas desde el posicionamiento “sujetos globales y con conciencia intercultural” (p. 43). Se resalta entonces que el eje que debe transversalizar la enseñanza de ELE es la cultura y cómo los estudiantes se preparan para una vida en sociedad marcada por la pluralidad y las diferencias, que en algunos casos pueden resultar incómodo para ellos.

Por último, Coy concluye que la relación entre la educación no formal y los desafíos que presenta para la construcción de Ciudadanía Global se encuentran especialmente en el aspecto curricular, pues este y las dinámicas de la escuela en donde los que llegan allí no están por mucho tiempo, no permitió hacer un seguimiento al proceso formativo integral, peor que sin duda se puede apostar a la implementación de esta propuesta pero en un contexto temporal más amplio que permita evaluar los resultados de manera clara. así como la concepción del maestro del lenguaje en este ámbito, con énfasis en la enseñanza de ELE y sus posibilidades didácticas.

La iniciativa de este trabajo de grado corresponde a poder pensar en cómo posibilitar el asunto del desarrollo de competencias ciudadanas o culturales, entendiéndolas como básicas para estar en contacto con un lugar del que no provengo, en las circunstancias reales que tenemos:

estudiantes o turistas con intereses particulares en aprender español, pero que solo están en la ciudad por un par de semanas, meses o incluso días. Estos interrogantes son oportunos también dentro de mi investigación que se pregunta principalmente por esas formas que se ponen en juego al encontrarse en una ciudad que es el factor casi que esencial en la enseñanza de ELE.

Estas producciones académicas demuestran el interés reciente de la Licenciatura en Lengua Castellana de la Universidad de Antioquia por los procesos de enseñanza y aprendizaje de ELE contextualizados en la ciudad de Medellín, de cara a un aumento significativo de oferta ‘educativa’ en la ciudad, pues esta se ha puesto en el escenario mundial como un atractivo turístico para aprender español, aquí es importante preguntarse cuáles son esas razones que la ubican como atractivo turístico. Estos antecedentes abordan cuestiones derivadas de la didáctica, el currículo y la formación docente. Por ejemplo, la creación de diversos materiales para potenciar una habilidad, enseñar un contenido gramatical y poder vincular a estos, otros asuntos externos a la lingüístico y en esencia, todos apuntan al desarrollo de habilidad (inter)cultural.

La tendencia de estas investigaciones, puedo decir que se marca en la triada: *ciudad-lengua-cultura*, pero siempre la subyace el lenguaje atendiendo a asuntos lingüísticos específicos que en algunos casos cierran las posibilidades de la investigación en la rigidez de unos formatos didácticos, unas estructuras gramaticales fijas, un etiquetado de unas habilidades a potenciar que encierran las posibilidades de lo vivido de una lengua. Sin embargo, es posible ver cómo estas investigaciones lograron converger y traer puntos de fuga pertinentes dentro de este proceso de investigación, en donde la ciudad es un espacio posibilitador de encuentros y (des)encuentros conmigo, con el otro y con el otro que no se rige a convenciones, que es vital y provoca extrañamientos frente a cómo nos situamos a la realidad que nos circunda, y allí siempre está la lengua, en movimiento

La convergencia entre ciudad, hablante y lengua nacen del intento de reanimar un mundo de cosas que parecen sin sentido, caminar una calle, ver una escultura, escuchar el ruido de las cosas, sentir un árbol, siempre el movimiento “en esa incontrolable descarga de sustancia a través de las porosas superficies de formas emergentes encontramos la esencia de la vida” (Ingold, s.f).

2.3 Antecedentes conceptuales: sendas comunes para habitar la enseñanza de ELE

La conceptualización desempeña un papel fundamental en la delineación de los elementos clave de esta investigación, pues ofrece la base conceptual necesaria para abordar con mayor entendimiento los temas centrales. En este contexto, tres componentes esenciales se sitúan en el centro de la reflexión conceptual: la ciudad, la enseñanza de ELE, los métodos de enseñanza de ELE y el concepto de habitar. La ciudad, espacio en el que se desenvuelven no solo los procesos de enseñanza y aprendizaje del español, sino en donde suceden todas las posibilidades humanas. La enseñanza y el aprendizaje de ELE, por su parte, toman el carácter principal de esta investigación, pues es el asunto que permite el movimiento dentro del habitar. Por su parte, este concepto surge como el hilo conductor que aúna todas las posibilidades humanas entre el ser y el espacio.

Esta investigación busca, mediante conceptualizaciones móviles y en algunos momentos desvanecidas, de estos elementos, arrojar luz sobre la complejidad de la experiencia de habitar la ciudad en el contexto de la enseñanza del español como lengua extranjera.

2.3.1 La ciudad, espacio como cruzamiento de movilidades y encuentros

¿Es posible sentirse extranjero en su propia ciudad? Creo que es la pregunta que nos hemos hecho siempre a lo largo de los años los habitantes de esta urbe, de este espacio que llamamos



Figura 5: Fragmento Medellín, a solas contigo de Gonzalo Arango (Archivo tomado de gonzaloarango.com, 2023)

Medellín y que nos han arrebatado abruptamente cada tanto, la época cruda de la violencia, en donde en ese entonces nos sentíamos ajenos a nuestra propia ciudad porque nos arrebataron la libertad de movernos libremente por ella, y ahora, una ciudad que cambió su vocación y parece la fabricación de una burbuja para quienes buscan experiencias “diferentes” y atractivas afuera de sus países.

Para mí, Medellín es el hogar, el culto, los ritos, todo lo que la circunda como en una cita cinematográfica y que oscila en las contradicciones de una ciudad abismada a la hiperproductividad pero que intenta contenerse al movimiento abrupto de la

violencia que siempre la ha acechado, a la necesidad de mercantilizar y venderlo todo y ante un turismo masivo que quiere ahogarla. Pero pienso que la ciudad no se define solo por su infraestructura, también lo hace por sus habitantes, son nuestras vivencias las que significan la ciudad y así como Gonzalo Arango (1964) humanizó Medellín en su obra, nosotros y nosotras cuando contamos la ciudad la revitalizamos.

Ahora, además del sentirla, conceptualizar la ciudad también implica pensar los cambios que ha sufrido el mundo a lo largo del tiempo en términos sociales, culturales y tecnológicos y cómo estos cambios han influido en las formas que denominamos la ciudad. A propósito de este concepto, el profesor Sergio Boisier (2006) nos dice que:

la antigua y simple denominación de ciudad usada desde siempre para denotar un asentamiento humano de un tamaño poblacional dado y al cual acompañaba una lista de elementos infraestructurales (redes de distribución y recolección) y un conjunto de servicios prestados in situ (educación, salud, esparcimiento, trabajo, etc.) para distinguir tal asentamiento de otros más pequeños tales como "pueblo", "caserío", "vereda", "corregimiento", etc., ha dado lugar a una proliferación de conceptos denotativos y connotativos cuyo común denominador es una revalorización de la territorialidad. (p. 169)

Ahora bien, para pensar en la ciudad más allá de un espacio físico Erika Tatiana Ayala García quien en su artículo *La ciudad como espacio habitado y fuente de socialización* (2017) lleva a cabo un estudio interdisciplinar entre la arquitectura y las ciencias sociales. Su enfoque se centra en comprender el papel del espacio público en la construcción física y vivencial de la ciudad, así como en la experiencia social de sus habitantes. Ayala García destaca el espacio público como un componente esencial en la configuración de la ciudad, permitiendo a sus habitantes establecer relaciones interpersonales y conectar con el entorno. En este ámbito, se fomenta un intercambio colectivo, la socialización y el anonimato, contribuyendo a forjar un sentido de pertenencia y arraigo con el lugar.

Este estudio sobre la ciudad como espacio habitado y fuente de socialización develó un aporte significativo para esta investigación al comprender la relevancia de los espacios urbanos en la construcción de relaciones interpersonales y en la vivencia social de los individuos, se potencia así la comprensión de la ciudad como un espacio habitado por una cultura dinámica. En ese orden

de ideas, una visión interdisciplinaria respalda la idea de que la integración de elementos visuales y la consideración de la interacción cultural en el proceso de enseñanza pueden enriquecer las formas de aprender español propiciando un carácter más significativo al aprendizaje.

Por otro lado, el texto *Una mirada artística del paisaje urbano* de Begoña Paz García (2011) también aborda este concepto clave de ciudad para esta investigación. Allí el autor enuncia variedad de conceptos fundamentales relacionados con la ciudad y los paisajes urbanos. En primer lugar, examina la evolución de la ciudad como un entorno en constante transformación y la influencia que esto tiene en la representación artística. El autor también se adentra en la relación entre el arte y el paisaje urbano, destacando cómo los artistas han utilizado diversas técnicas y enfoques para capturar la esencia de la vida en la ciudad.

Además, García (2011) afirma, en clave a este proyecto de investigación, que la ciudad requiere una reflexión que sea inclusiva y adaptable, en la cual coexistan perspectivas provenientes de diversas disciplinas entre ellas, las que más nos interesan son el arte y la filosofía. Además, es necesario incorporar una mirada más poética y abstracta, que trascienda la concreción y se base en la intuición más que en la razón, esto en consonancia también con el propósito de tensionar los enfoques de enseñanza de ELE.

En un concepto macro, podemos pensar la noción de lugar bajo la perspectiva de Michel de Certeau (1996) quien sostiene que un *lugar* se configura como una disposición instantánea de posiciones, indicando cierta estabilidad. En este contexto, la ciudad, como lugar, se convierte en un *espacio* cuando se consideran los vectores de dirección, las velocidades y el tiempo, siendo un cruce de moviidades animado por las operaciones que lo orientan y temporalizan. Así, la ciudad se revela como un espacio practicado, donde quien se encuentra allí no solo se limita a los lugares geoméricamente definidos, sino que interviene activamente en el tejido mediante sus prácticas diarias. Similar a la transformación de una calle por la intervención de los caminantes, la enseñanza y el aprendizaje de ELE en la ciudad se configura por las interacciones, lecturas y prácticas

lingüísticas de quien, convirtiendo el espacio físico en un espacio polivalente en constante transformación, logra combinar la realidad práctica de una lengua con la vida cotidiana.

La ciudad se valida y nos valida a través de la experiencia subjetiva de encontramos allí. Por lo tanto, a partir de las reflexiones elaboradas de los diferentes postulados que enuncian y conceptualizan la ciudad, entendiendo esta parcialmente como un epicentro de transformaciones alrededor de lo que existe –lo habitado– enunciar la noción de **ciudad** en la enseñanza de ELE se



Figura 6: Medellín en perspectiva profunda (Archivo personal, 2024)

fundamenta en la comprensión de esta como el escenario más amplio y significativo de la transformación del espacio donde los individuos viven y experimentan una cotidianidad, algo más allá de un marco físico que permite a las personas no solo ‘estar’, sino también ‘ser’.

2.3.2 El español como lengua extranjera que vive en la ciudad

No podemos hablar de la enseñanza de ELE sin hablar de Nebrija quien publicó la primera gramática de *la lengua castellana* en 1492, esta “puede muy bien ser considerada como la primera piedra de importancia en la construcción de una "historia de la enseñanza del español", [...] porque supuso el primer intento de formalización de la lengua española.” (Sánchez, A., 2005, p. 11). Si bien esto implicó un punto de partida, convirtiéndose, no solo en el mayor referente, sino en la fuente de inspiración para la creación de los diferentes recursos y metodologías existentes para enseñar y aprender español. Desde ese entonces hasta ahora han emergido nuevas ideas, enfoques y perspectivas para atender a las demandas de los diferentes tiempos.

Sánchez en *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera* (2005) hace un recorrido por la trayectoria de la enseñanza de ELE que se remonta al siglo XV desde los primeros gramáticos y lexicógrafos que se dedicaron a describir y normativizar la lengua para facilitar el aprendizaje de esta, también muestra que este campo, así como la lengua misma, ha estado influido por factores históricos, políticos, culturales, sociales y pedagógicos que han determinado objetivos

y contenidos, métodos y materiales empleados para cada época y lugar. Nos habla desde el método directo hasta el enfoque comunicativo, pasando por el método audiovisual y estructural funcional.

Las reflexiones a las que nos acercamos se tratan de que concebir la lengua únicamente dentro de la norma y el texto es *deshumanizarla*, lo humano está susceptible a flujos, cambios y movimientos, las gramáticas no pueden pretender ser un compendio sintetizador de la perfección de una lengua. Las cavilaciones respecto a esto no quieren decir que lo que deberíamos hacer es soltar los libros de textos y salir a la calle a vivir el español, pero sí podrían convocarnos pensar en esas formas en las que intentamos conjugar la vida real con las estructuras gramaticales y asuntos lingüísticos.

Las complejidades humanas no paran, asimismo las de la lengua tampoco. Estamos viviendo un renacer del interés de aprender español: globalización postpandemia, emigración nomadismo digital, producciones culturales hispanohablantes con renombre son asuntos que expusieron la cultura de habla hispana en el extranjero. Estos asuntos traen consigo unas complejidades nos llevan a entender que aprender o enseñar un idioma no puede limitarse en una sola dimensión. Los idiomas son expresiones de las comunidades que los utilizan y de las interacciones entre sus miembros, tanto dentro de la propia comunidad como con otras comunidades lingüísticas (Sánchez, A., 2005).

Pensar en la complejidad inherente al lenguaje exige repensar las formas en las que se enseña (reflexión docente) y en las que se aprende (reflexión estudiante extranjero), cómo deshacer el nudo curricular que nos exige llevar al aula unos asuntos gramaticales específicos que, como he nombrado a lo largo de este texto, se derraman no solo en la realidad de la lengua si no en realidad de un estudiante que dice “no quiero ver más gramática, leamos juntos este libro”, allí es donde cobra importancia repensar en un sentido integrador de elementos que posibiliten espacios de enseñanza y aprendizaje móviles y vitales, puede ser desde el “desorden” de una aula como desde la ciudad.

La ciudad se revela aquí como un espacio de incertidumbre porque no sabemos qué va a pasar en la ciudad, pero también de posibilidad porque siempre se podrá explorar, experimentar y en general, hacer con la lengua.

Entonces, la posibilidad y también la exigencia de no decantarnos por un método de enseñanza único surge en medio de esta situación. Jesús Sánchez Lobato en *Aspectos metodológicos en la enseñanza del español como lengua extranjera* (1994) destaca la importancia

de hablar de un método ‘eclectico’ que conjugue y tenga en cuenta todos los aspectos que implican aprender una lengua que es eminentemente social y vehículo de comunicación. Enfatizar el vínculo intrínseco entre el lenguaje y la vida social establece una conexión directa con la noción de la ciudad como un espacio que se agencia desde el encuentro. Considerar la enseñanza de ELE desde esta perspectiva implica reconocer que el aprendizaje va más allá de una sola dimensión.

2.3.3 Los métodos de enseñanza de ELE

Para tensionar los referentes teóricos primero hay que reconocerlos, y si bien sé y es notorio que esta propuesta investigativa, que no se avoca en un solo método para hablar de la enseñanza de ELE, si hace especial énfasis sobre el elemento cultural casi que como piedra angular de la enseñanza de ELE y esto no tiene nada de innovador, pues la cultura ha estado en el aula de idiomas a lo largo de la historia (aunque aquí más que concebir la cultura como enfoque, la concebimos con materialidad viva que habitamos en la enseñanza).

Teóricamente, la enseñanza de ELE se ha dirigido mediante diversos métodos, los cuales buscan el desarrollo de habilidades y destrezas específicas. En su recorrido histórico por la enseñanza de ELE, Sánchez (2005) también examina los enfoques metodológicos empleados en la enseñanza del español como lengua extranjera a lo largo de los últimos 500 años, concentrándose en múltiples aspectos. Este estudio abarca las tradiciones gramaticales y la aparición de métodos como el "tradicional" o de "traducción gramatical", así como el método natural o "conversacional" en el siglo XIX. Destaca los autores y métodos más prominentes de esa época, ilustrando la evolución de las metodologías de enseñanza de idiomas.

Esto nos muestra un breve panorama de cómo a lo largo de la historia, los manuales y materiales han intentado marcar un distanciamiento de los métodos del pasado, los cuales a menudo partían de una base vacía para pasar a subrayar la importancia de la comunicación en la enseñanza de idiomas, basándose en disciplinas como la sociolingüística, la psicología y la lingüística computacional para ir introduciendo un componente cultural.

Por su parte, Esther Sánchez (2007) en *El desarrollo de la competencia intercultural a través de los manuales de ELE*, hace un breve repaso por los distintos enfoques utilizados para el aprendizaje de lenguas y de qué modo ha sido tratada la dimensión cultural en el aula de idiomas.

El repaso histórico de los métodos de enseñanza de idiomas y su dimensión cultural muestra una evolución a lo largo del tiempo. La autora inicia el recorrido con el **enfoque tradicional**, el cual se centraba en la gramática estudiada de manera inductiva en la literatura clásica, sin priorizar la comunicación o la interacción cultural. El estudiante conocía la cultura a través de los grandes textos literarios, en ese sentido, los materiales y técnicas más usados este método, eran el libro de texto, el diccionario y la traducción.

Posteriormente, desde los años 50 del siglo XX, **el método directo y audiolingual** permitieron un contacto más directo con la lengua, la forma de abordarse este método es estructural y deductivo: se presenta un diálogo de un manual y extrae la estructura lingüística correspondiente. Aunque se busca que los diálogos y situaciones presentados en los manuales sean lo más realistas posible, nos enfrentamos a una enseñanza descontextualizada donde se presta escasa atención al factor cultural.

Más adelante, el **enfoque comunicativo** emergió como una respuesta, otorgando importancia al componente cultural y fomentando la interacción social, así como la comprensión de la cultura cotidiana. En este enfoque busca la interiorización de reglas gramaticales a través del uso real del idioma en situaciones concretas. Esto implica que el material de aprendizaje esté contextualizado en interacciones sociales auténticas. El objetivo es que los estudiantes utilicen el idioma para transmitir significados de manera eficaz y apropiada dentro del contexto social en el que se encuentren, en lugar de simplemente repetir reglas aprendidas de manera mecánica.

Después de este recorrido por los métodos y enfoques más predominantes en la enseñanza de idiomas, la autora habla del enfoque intercultural y cómo este se desarrolla como una evolución del enfoque comunicativo pero que supone un gran avance en la enseñanza de idiomas y se distingue por su énfasis en la interacción social y la comprensión de la cultura meta más allá de los tópicos. Además, enuncia que este enfoque supera las limitaciones de los anteriores al fomentar la valoración del otro, la equidad, el interaprendizaje y la participación activa en la resolución de conflictos culturales. Busca desarrollar una competencia intercultural que permita actuar como mediador entre culturas, reconociendo la diversidad y dinamismo de las sociedades.

Esta perspectiva amplia que ofrecieron los autores, me permitió entender las tendencias didácticas a incluir la noción de cultura dentro de ellas, pero estas siguen apelando al desarrollo de unas destrezas y comprensiones parceladas, el dominio de unas escalas de comprensión específicas de la lengua. Ahora que podemos ver claramente que teóricamente hay unos métodos que han

direccionado la enseñanza de ELE a lo largo de la historia, ¿cuál es el sentido de pensarse una investigación en la enseñanza de ELE que intenta tensionar los métodos? No para descartarlos y creer que esta investigación parte de un punto cero, sino para pensarlos y reflexionarlos.

Se trata, entonces, de asumir una propuesta metódica que no se centra en un solo método, pero que sí los reconoce y bebe de ellos; una investigación que se despliega no de un método didáctico sino que la misma investigación posibilitó otra forma de transitar la enseñanza que no se queda en el contenido lingüístico, que no se queda en una secuencia sino que trae la potencia de los movimientos vitales del acto de enseñar para fortalecer la enseñanza de ELE, no se atiende aquí a un asunto puntual de la didáctica, sino que abarca una dimensión del hacerse docente de ELE

2.3.4 El habitar la ciudad: acerca de las maneras en las que aprenden ELE quienes habitan

Hablar de habitar nos remite a preguntas como: ¿quién habita?, ¿qué habita? y quizás ¿cómo habita? Para mí, conforme pasa el tiempo, al habitar esta ciudad he sentido una sensación de estrechez, es como si cada vez se hiciera más pequeña y es complejo indicar a qué naturaleza obedece tal estrechez, pero podría develar al menos un signo que así me lo muestra: los viajes en un enorme tren que, a diferencia de un turista que lo ve atractivo, para mí y para muchos representa el enclaustramiento, usarlo por necesidad, tener que ir apretujados, ordenados, sudorosos, casi sin poder respirar.

Diría que ese tránsito hacia una vida más apagada, a causa del trabajo y las obligaciones necesarias para subsistir está ligada a lo rutinario, el indicador de aquel giro trágico es, por supuesto, pasar constantemente por los mismos lugares y que ya estos no nos digan nada; estamos ocupando un espacio físico, parece que estamos en el anonimato, la rapidez y la urgencia. A veces siento un poco de envidia por quienes encuentran en esta ciudad una gota de novedad y pueden habitar una ciudad que les dice algo, que los moviliza.

En este contexto puedo pensar a unos y unas estudiantes provenientes de diferentes países donde no se habla español en una ciudad de habla hispana, acá en Medellín. La vitalidad del turismo viene de la subjetividad, y aunque algunos nos aprecian como una exterioridad ajena a ellos y están acá ocupando solo un espacio físico, pienso que nunca estarán dentro de mi ciudad, están en la ciudad que ellos han fabricado producido gracias a lo que consumen, sin embargo, no debemos imponer una mirada uniforme sobre cómo se es turista en Medellín

A pesar de todo eso, elijo creer en una ciudad que todavía palpita, en donde el sobre estímulo de una cultura imperante que se ha fabulado los últimos años sobre nuestra ciudad no nos absorbe a nosotros y nosotras como locales y que nos permite invitar al diálogo sobre unas subjetividades que devienen en un territorio marcado por tantos conflictos sociales y culturales a quienes nos visitan desde otros lugares. Elijo creer que una ciudad que nos permite ver más allá de sus paredes con murales y pinturas, de sus bares y cuadras en donde solo retumba el reguetón, una ciudad en donde los paisajes me conceden infinidad de palas y formas que cobran vida dentro y fuera de mi cuerpo.

Las ambivalencias que encierra esta ciudad se despliegan entre sentimientos encontrados de amor y hastío, delineando una cultura atrapada en un discurso de "empuje" que superficialmente nos impulsa hacia un aparente progreso ascendente y positivo. Sin embargo, este discurso revela su verdadera naturaleza al estar enraizado en círculos, quizás un día, discontinuos, de problemáticas persistentes. Estas problemáticas, que van más allá de antiguas luchas contra drogas y violencia, se manifiestan actualmente en el desafío de un turismo desmedido e irresponsable que va descomponiendo el tejido social de la ciudad y cambiando la vocación de la misma.

¡Oh, mi amada Medellín, ciudad que amo, en la que he sufrido, en la que tanto muero! Mi pensamiento se hizo trágico entre tus altas montañas, en la penumbra casta de tus parques, en tu loco afán de dinero. Pero amo tus cielos claros y azules como ojos de gringa. (Arango, G., 1964)

Arango en *Medellín a solas contigo* bosqueja un poco la dualidad persistente que implica encontrarse evocando no solo los lazos que lo atan a esta ciudad de manera íntima, sino explorando la identidad y la nostalgia que le despierta este lugar de cara al movimiento convulsionado de hacer y el producir.

Una ciudad movilizada por el turismo, el turismo motivado por el hacer, conocer, comer, beber, y todas las acciones posibles enunciadas en infinitivo parece desplazar la pregunta por el *ser*



Figura 7: Los cruces camino a la escuela (Archivo personal, 2024)

(como verbo copulativo o como sustantivo). Frente a esto, ya mencionamos que Heidegger en *El ser y el tiempo* (1971) manifiesta que la pregunta por el ser nos lleva a comprensiones vacilantes que se pueden desvanecer. La pregunta es entonces por las formas de ser *ente* que en definitiva no se encuentra aislado es “un ser determinado por la existencia (...) en su ser determinado por la existencia es el *ser-ahí*” (p. 23)

Ser en el mundo, es lo que nos dice Heidegger, pero una vez más se acentúa acá la ambivalencia del ser en un lugar más a fondo de las cuestiones planteadas anteriormente y está relacionado con un asunto que inicialmente podríamos categorizar como gramatical, pero es en realidad un elemento que trasciende asuntos estructurales de lengua. El español es uno de los pocos idiomas en los cuales los verbos *ser* y *estar* se distinguen (a diferencia del alemán, lengua en la que está originalmente escrito el libro), y es como si esta dualidad anunciara la tara más humana: el encuentro. Los valores semánticos de estos verbos están completamente diferenciados en los libros de gramática, pero es uno de los temas gramaticales más complejos de ‘dominar’ para un estudiante extranjero.

En ese sentido, poder pensar en la posibilidad de unir en el ser el *ser* y *estar* implica reunir(se), unificar(se), encontrar(se). La posibilidad de ser (usado para identificarse) en donde uno está (ubicación) y estar donde uno es. Cuando conjugamos estos dos verbos y nos sentimos viviendo lo que hacemos y haciendo lo que somos, entonces el poder estar en esa unidad se llama: *habitar*.

El “ser en” para Heidegger, ahora *ser* y *estar en* para nosotros, dice él:

Se trata de la forma de *ser* y *estar* en un ente que es “en” otro como el agua “en” el vaso (...) Mentamos con él “en” la recíproca relación de *ser* y *estar* de dos entes extendido en el espacio por respecto a su lugar en este espacio (...) “en” procede de *habitar en, detenerse en*”. (Heidegger, 1971, p. 66)

Desde esta perspectiva, el “ser en” da paso al “estar en” y nos sumerge en una relación de existir y de situarse en un espacio compartido, especialmente en un contexto de (des)encuentros culturales. Así entonces, habitar es más que ocupar un espacio físico, implica hacer un alto: “No todo es Hacer, Medellín. También No-Hacer es creador, pues no sólo de hacer vive el hombre” (Arango, G, 1964). La conexión y revitalización de lo cotidiano está en la pausa, en las acciones

que me exige el entorno compartir con ellas pero que no necesito forzar: mirar, escuchar, oler, sentir. Habitar la ciudad en la enseñanza y el aprendizaje de ELE resuena en parte con un proceso de realización, a formas no definidas a experimentar y nuevas formas de hacer, crear y experimentar la lengua en la ciudad.

“¿Dónde estoy? ¿Quién soy? ¿Se trata de una misma pregunta que solo exige una respuesta sobre el ahí? Solo habito en pliegues, solo soy pliegues” (Serres, 1994, p. 47) Esto nos ilustra el asunto esencial del ser humano, como ya lo hemos mencionado, no se trata solo de la pregunta por su esencia sino la pregunta por su lugar en el mundo - pregunta que como ya dijimos se diferencia en el español y no en otras lenguas – ahora, este habitar en los pliegues de los que habla Serres se refiere a una forma de entender y experimentar el espacio que no se limita a una ocupación física, sino que implica una relación dinámica y significativa con el entorno, esta idea guarda relación con la naturaleza de una lengua que es móvil dinámica y cambiante, por lo tanto también con la enseñanza de la misma, una enseñanza que no solo se centra en la gramática sino que integra lo vivencial de la lengua y de los espacios.

En consonancia con lo anterior, De Certeau (1996) hace una diferenciación entre lugar y espacio, allí establece que el lugar es un plano en donde existen elementos estáticos. Ahora, dice que existe un espacio cuando allí se da un despliegue de movimientos “El espacio es un lugar practicado” (p. 129), es decir que los lugares se vitalizan cuando hacemos, creamos y obramos en ellos y con ellos, además de plantear estas diferenciaciones, hace una correlación con la palabra y cómo esta se vuelve palabra cuando se articula. En este conjunto de movimientos y transformaciones emergen procesos de creación, se crean los espacios a partir de los movimientos, a partir de la palabra en circulación.

Heidegger, Serres y De Certeau nos llevan a que nuestra esencia está en el acto de habitar, habitamos en las acciones, entre ellas las que se refieren también en nuestro quehacer cotidiano, frente a estas acciones también está el encuentro: “El encuentro es una forma de habitar porque en el encuentro sale a la luz la esencia de las cosas. No sólo consiste en entrar en diálogo con ellas, sino en la comunión”. (Mansur, 2017, p. 13)

Habitar implica un relacionamiento con los y las otros, pero también con eso otro que a veces pasamos por alto sin considerar la potencia que pueden tener esas cosas, esos objetos que están en el mundo. Ese relacionamiento no se escapa de las prácticas de enseñanza de ELE para esta investigación, ya que lo pretendí en el ejercicio de mi práctica pedagógica implicó no solo

movilizar prácticas de enseñanza, o el aula de un espacio cerrado a uno abierto como lo es la ciudad, sino movilizar también los sentidos y las emociones frente a las acciones del habitar llevadas a cabo en donde los y las estudiantes se permitieran sensaciones de sorpresa, extrañamiento e incomodidad frente a lo que encontrábamos al habitar la ciudad.

Así pues, estar en contacto con la ciudad permitió esos encuentros con algo que denominaremos “**materialidades afectantes**” este concepto es definido por las autoras Silvia Citro y Manuela Rodríguez (2020) como “una amplia gama de materiales de distinta procedencia (natural, tecnológica, artificial), cuyo comportamiento plástico y algunas veces efímero y cambiante, se va transformando en los vínculos con los participantes y las participantes”. (p. 37). La materialidad afectante cobra sentido en esta investigación cuando al entrar en contacto con la ciudad, la maestra investigadora, los y las estudiantes de ELE van más allá de un uso de la lengua que les permite nombrar un objeto en sí, sino que atienden al acontecimiento que les provoca estar en contacto con estas materialidades, respondiendo también a estos desde sus concepciones del mundo y la cultural en relación con el nuevo mundo que les representa la ciudad en la que están aprendiendo una nueva lengua. Pero el contacto que se da aquí, desde el habitar nos va a brindar, más que decodificar imágenes y palabras, tramitarlas y sentir las para configurar una lectura propia de la realidad de esta urbe que todos habitamos desde nuestra subjetividad. Habitar para escapar del tiempo hipermoderno e hiperproductivo que nos ha anclado a horarios, contaminación, turistificación, habitar para escapar de ello en cada paso de la ciudad. La ciudad se vuelve habitable.

2.4 Pregunta de investigación: multiplicidad que invita a los movimientos de la investigación

La pregunta de investigación no me llegó como una iluminación, ni como un camino; fue, más bien, una multiplicidad en movimiento; una pregunta dentro de otras que iban apareciendo a medida que me acercaba a la enseñanza de ELE; era una posibilidad para tender y distender hilos de relación entre las categorías de la investigación y los encuentros entre mis estudiantes, la ciudad y yo. Hubo antes varias preguntas, pero un cuestionamiento inicial surgió de un habitar constante en el centro de prácticas y de alguna manera el entorno de enseñanza y aprendizaje de este campo; también se construyó a partir de las reflexiones que se iban tejido en los seminarios de práctica que

me permitieron pensar la enseñanza de ELE que se escapa de unos postulados metodológicos, de enfoque lingüísticos hacia lugares de potencia, como la ciudad que está a la espera de ser habitada.

En consecuencia, para esta investigación fue crucial concebir la ciudad como el espacio vital de aprendizaje, de socialización e intercambio colectivo en donde se manifiesta una lengua real que a veces se escapa de lo prescriptivo y sale de aspectos formales y gramaticales, atendiendo a otros asuntos de orden más social y móvil. Teniendo en cuenta esto, la pregunta que nos convocó dentro de este proyecto de investigación es **¿De qué manera el habitar la ciudad moviliza prácticas de enseñanza de ELE?**

Después de reflexionar sobre la multiplicidad inherente a la pregunta de investigación y su conexión con la ciudad, es necesario ahora establecer esos puntos guías de la investigación

2.5 Objetivos: puntos guía en el camino de la investigación

2.5.1 Objetivo general:

Movilizar prácticas de enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ELE) desde la acción cartográfica de habitar la ciudad.

2.5.2 Objetivos específicos:

- Habitar espacios de ciudad desde acciones que vinculen prácticas de enseñanza de ELE.
- Crear espacios de materialidades múltiples para habitar la ciudad en prácticas de enseñanza de ELE.

3. Ruta metodológica de la investigación: cartografiar y habitar experiencias para la enseñanza de ELE

Este proceso de investigación ha permitido una exploración de una ruta alternativa para la enseñanza de ELE, pero más allá de eso, también ha significado una desestructuración en la rigidez de investigar y de enseñar a la que me había habituado en el ejercicio de ser maestra de una escuela de ELE. En ese sentido, la ruta que guio este apartado no estuvo signada por un camino estrecho sin posibilidad de reversión, por el contrario, fue una ruta que permitió desplazamientos en todas las formas, altos, pausas y contemplaciones en donde los estudiantes se convirtieron en coautores de su propia comprensión, aprendizaje y uso del español en un proceso multilateral de interacción con la lengua.

La multilateralidad de esta interacción permitió que el proceso de enseñanza de ELE emergiera particular, entre un devenir de una cotidianidad propia que a veces se pasa por alto en los procesos de enseñanza de segundas lenguas, algo también como una implicación desde el afecto y de la experiencia vital de habitar un territorio.

Habitar es una experiencia, de lleno, corporal. Por lo tanto, en esta investigación, como en la vida, se defendió una ruta investigativa que no anule ni relegue el pensamiento y el sentir, sino que los integre en un proceso que reconoce la experiencia como un punto de partida que posibilitó la creación de un método para investigar ligado a la exploración y la reflexión en los encuentros con los y las estudiantes en la ciudad. La disposición de habitar un lugar siempre nos sitúa como sujetos de experiencia, tanto para quienes están aprendiendo ELE en Medellín, como para mí que acompañé y me desempeñé como mediadora en el espacio educativo e investigativo; frente a esto, Zambrano (1977-1990) sostiene que “la experiencia precede a todo método. Se podría decir que la experiencia es a priori y el método a posteriori.” (p. 38) La autora sugiere que la verdadera experiencia sucede de manera anticipada, fue así como las experiencias vividas en esta investigación nos permitieron desplegar un método que configuró el mapa para poner en conversación con los resultados.

Por otro lado, se argumenta que el método es esencial para estructurar y dar coherencia a la experiencia; entonces desde esta perspectiva se afirma que el método debe estar arraigado en una

experiencia específica desde el principio. La inmersión en la experiencia se presenta como una aventura y un “andar perdido” que eventualmente conduce a la libertad. (Zambrano, 1977 - 1990).

Poner la mirada en la experiencia de habitar para este método implicó reconocer acciones que movilizaran otras realidades y formas de enseñar ELE. En ese sentido, parte fundamental de la ruta que se trazó en esta investigación evoca unas prácticas de enseñanza de ELE con unos estudiantes que habitaron Medellín sin pretensión ni asimilación de una conquista (ni del territorio, ni de la lengua), más bien desde unas prácticas que generaron nuevos intersticios en la forma aprender un nuevo idioma habitando un lugar desde un reconocimiento no solo de los otros seres que habitan estos lugares, sino de las materialidades que allí se encontraron, circularon y se enlazaron.

3.1 La investigación postcualitativa ¿Qué hay después de lo que ya habitamos?

Así entonces, este ejercicio investigativo se situó desde un **enfoque postcualitativo**, este enfoque emerge en esta investigación como una respuesta a los desafíos no solo de un mundo contemporáneo, sino, además, de cara a una realidad convulsionada en la ciudad de Medellín debido a un turismo masivo que ha estado experimentando la ciudad en los últimos años. Esta realidad que vive la ciudad experimentando un crecimiento de fisuras del espacio físico y social me llevó a preguntarme durante todo este proceso ¿cómo resistimos y, a la vez, abrazamos el éxodo extranjero en la ciudad desde el lugar del lenguaje? Entendiendo las problemáticas y las potencialidades de este éxodo desde una mirada plural que posibilita traspasar los pensamientos y las creencias fronterizas del otro y de lo otro, este enfoque contemporáneo de la investigación en educación nos lleva a una apuesta por unas prácticas que liberen la enseñanza de ELE de las ataduras impuestas por los métodos racionalizantes y su pretendida capacidad de universalización totalizadora, pues de lo que se trató este ejercicio investigativo fue de una apuesta por una experiencia particular que movilizó a sujetos únicos/as al habitar la ciudad mientras se acercaban a unas prácticas de enseñanza de esta.

Así como esta apuesta investigativa no pretender dar verdades absolutas, el método de investigación tampoco pues la investigación post-cualitativa puede ser vista como una “metodología por-venir” (Lather 2013, p. 635 como se citó en Le Granje, 2022, p. 60), en la cual no existe una guía o unos pasos a seguir; se presenta más bien como una posibilidad de apertura a

la exploración y a la imaginación como fruto del devenir de unas prácticas que pueden abrazar la incertidumbre y generar nuevos caminos de conocimiento. Las instituciones educativas (formales o no) han esquematizado el conocimiento al punto de separarnos como sujetos aprendientes de eso que necesitamos aprender en una lógica instrumental externa en donde eso que enseña la escuela se convierte un sistema o dispositivo que necesita ser dominado para ser usado. Ahora, el enfoque post-cualitativo en esta investigación quiere reivindicar los espacios educativos como posibilitadores de prácticas de enseñanza en donde los y las estudiantes no son sujetos aislados en la investigación (y en su práctica educativa) ellos y ellas hacen parte integral de los procesos que se producen, en este caso, al habitar la ciudad, es decir que esta investigación no se hizo sobre la ciudad y los estudiantes en ella, esta investigación está movilizadora por quienes habitan la ciudad y por la ciudad misma.

En este contexto, la investigación post-cualitativa adopta una perspectiva que reconoce a los sujetos en relación con el entorno y con las materialidades afectantes, estas entendidas como cualquier manifestación en el mundo que percibimos con nuestros sentidos y que captura nuestra atención de manera distintiva (Citro y Rodríguez, 2020). En ese sentido, no es posible separarnos de lo que estamos estudiando y luego analizar una parte de ello cuando todo está interconectado como en el caso de la interacción entre estudiantes, el habitar y la enseñanza de ELE. Además, la flexibilidad se vuelve el principio rector de la investigación ya que estamos explorando la constante interacción de elementos que nunca son estables ni permanecen iguales. La complejidad de estos asuntos tiene cabida en los principios y consideraciones que nos ofrecen Hernández-Hernández y Revelles (2019), quienes afirman que “«lo postcualitativo» no es una tendencia o perspectiva que tiene una única cara y que se articula en una única propuesta”. (p. 39)

Esta perspectiva adquirió un significado aún más profundo en el contexto de esta investigación, porque como mencionamos anteriormente, no estamos abordando entidades estáticas, sino individuos dinámicos (estudiantes y ciudad) inmersos en una red de relaciones sociales donde experimentan diversas sensaciones y afectos en relación con los cuerpos y sus formas de habitar la ciudad a través del ELE. Así las cosas, movilizar prácticas en la enseñanza de ELE al habitar la ciudad abre caminos para que los involucrados en la investigación aumenten sus capacidades para actuar, expresar generosidad y amar al mundo (Le Grange, 2022), esto incluye prácticas que no necesariamente son extraordinarias, sino también las que son parte de lo cotidiano, lo decadente e incluso lo ritual. El compromiso con la vida diaria facilita una interacción más vital

con la cultura y el idioma, permitiendo dinámicas espirales en lugar de lineales. Este constante ir y venir entre los elementos involucrados en la investigación otorga relevancia a las voces, emociones, sensaciones y significados que emergen en este proceso. En suma, para Hernández-Hernández y Revelles (2019), se plantea una propuesta que reconceptualiza la investigación no como un camino predefinido hacia la comprensión de un fenómeno, sino como un viaje en el que se permite ser sorprendido por las experiencias que surgen en el flujo de la investigación.

3.2 Método: cartografiar la ciudad desde los trazos evocados por las materialidades afectantes

Trazar rutas y caminos siempre será la tarea investigativa, pero también esto hace parte de las respuestas que surgen de la investigación, así entonces, atendiendo a la posibilidad que constituye el enfoque postcualitativo para investigar eso que sucede al habitar la ciudad en la enseñanza de ELE, Hernández, F., y Revelles, B (2019) afirman que:

Situarse en este “devenir”, lleva a prestar atención a lo diverso, lo material y lo emergente. Permite, además, comenzando en cualquier lugar, permanecer (por lo menos temporalmente) y no eludir pérdidas e incertidumbres. Lo que no significa inmovilismo, sino abrirse a la posibilidad de generar modos de pensar y prácticas de escritura que ofrezcan otras miradas sobre una realidad, que requiere ser considerada desde otros modos de pensar a indagar, y hacerlo a medida que se da cuenta de los tránsitos y desvíos que se recorren. (p.42)

En consonancia con la perspectiva post-cualitativa que guía esta investigación en educación pensé en qué posibilidades me permitían tomar distancia de aquellos métodos de los cuales se ha válido la investigación en enseñanza en lenguas con fines prácticas e instrumentales de la lengua, de alguna forma dar un giro a la mirada. No fue fácil emprender esta ruta llena de grietas y tensiones ante el propósito de comprender una nueva realidad, aquí la teoría y el conocimiento se convirtieron en momentos de “duda, fragilidad y no-saber [...] esta posición o revisión de la noción de no-saber es la que nos está permitiendo abordar la investigación y entenderla desde una nueva mirada”. (Canales, Padilla-Petry & Gutiérrez, 2019, p. 52). Si bien esta investigación no pretende dar una

guía sobre cómo reconciliar estas tensiones investigativas o cómo llevar a cabo una práctica alterna de enseñanza, sí busca reflexionar ante la posición frágil de no-saber cómo responder o resolver el interrogante sobre cómo las maneras habitar la ciudad movilizan prácticas de enseñanza de ELE.

En ese sentido, Canales et al. (2019) abordan la necesidad de superar la perspectiva esencialista en las relaciones pedagógicas, la cual considera al profesor y la profesora y a los y las estudiantes como entidades independientes. En esta visión, el profesor/a posee el conocimiento que debe transmitir, y los y las estudiantes deben adquirirlo. Esta posición implica una relación jerárquica donde quien aprende subordinados a quien detenta el poder, y el conocimiento se transmite de manera unidireccional, sin intercambios o movimientos en el conocimiento. En esta investigación los participantes asumimos otras formas en el espacio educativo, yo como profesora investigadora, ellos y ellas como estudiantes de ELE y nosotros puestos en la ciudad para habitarla desde formas de interrelación; en ese devenir subjetivo sin jerarquías, es donde los cuerpos van componiendo las formas del habitar.

Así entonces, se trazó una ruta metodológica centrada en la movilidad de las prácticas de enseñanza de ELE desde habitar la ciudad con el propósito de reconocer este espacio que se habita. El objetivo era establecer conexiones y caminos que permitieran explorar las relaciones que se dan entre los sujetos, así como entre los sujetos y las materialidades de la ciudad. Por lo tanto, la ruta metodológica elegida para esta investigación es la cartografía, concebida no solo como un dispositivo para trazar mapas geográficos, sino como un dispositivo más amplio. Como señala con De Certeau, los espacios son lugares practicados y esto implica que un lugar sale de la extrañeza de su quietud cuando alguien lo habita. Una vez más, De Certeau (1996) enuncia que los relatos tienen el poder de transformar los lugares en espacios; es entonces como para esta investigación, la lengua materializada en conversaciones, textos o fragmentos generados a partir de la interacción con las materialidades posibilitará mapear la interacciones y prácticas que surgen en este contexto diferenciado de enseñanza de ELE en Medellín. También permitirá capturar la dinámica y la multiplicidad de relaciones y prácticas que emergen cuando los y las estudiantes habitan la ciudad, y a su vez comprender cómo estas interacciones, acompañados del proceso pedagógico, movilizan prácticas de enseñanza de ELE.

Para hablar de **cartografía** es pertinente ir a Deleuze y Guattari quienes proponen el concepto de **rizoma**; este se trata de una estructura no jerárquica y descentralizada que contrasta con la organización arbórea tradicional. “El rizoma tiene formas muy diversas, desde su extensión

superficial ramificada en todos los sentidos hasta sus concreciones en bulbos y tubérculos” (Deleuze y Guattari, 2010, p. 12). Es así como el rizoma representa la multiplicidad, la conectividad, ya que en él no es posible distinguir las raíces de las ramas, por lo que el rizoma nos lleva a una ruptura de un conocimiento sistemático. En esta obra, sus autores nos presentan algunas características y principios generales del rizoma; por un lado, la *heterogeneidad*: no hay puntos ni conexiones establecidas. Por otro lado, la *multiplicidad*: se pueden tejer relaciones desde diversos puntos con diversos objetos sin hablar de una sola unidad, allí solo existen líneas. Finalmente, la *ruptura*: romper el rizoma no significa acabarlo, este siempre encontrará otras conexiones, líneas de fuga, que finalmente son estas las que permiten la multiplicidad, apertura y posibilidades en constante devenir (Deleuze y Guattari, 2010)

Aquí, las propiedades del rizoma encuentran un reflejo de naturaleza misma de la cartografía. Al trazar mapas, se exploran las interconexiones complejas y cambiantes entre elementos del territorio, evitando las estructuras jerárquicas tradicionales. Tanto el rizoma como la cartografía enfatizan el devenir constante, reconociendo que la realidad es fluida y siempre en transformación. Así, a través de la cartografía, se captura la multiplicidad y la diversidad del mundo, siguiendo las líneas de fuga que conducen a la apertura y la exploración de nuevos horizontes de conocimiento.

Este enfoque metodológico rizomático y cartográfico me permite hablar de unas líneas de fuga que posibilitaron la movilización de unas nuevas posibilidades de prácticas de enseñanza de ELE desde un habitar que se traza inicialmente con la ruptura o apertura de un espacio establecido – como el salón de clases - a unos espacios que no están limitados por las categorías gramaticales y que buscan otros caminos en la enseñanza – como lo es la ciudad-.

Al mismo tiempo, la cartografía a partir de la palabra será el trazado del mapa del rizoma en cuestión y se orienta intuitivamente a lo largo de líneas cambiantes, rotas y múltiples. Allí, los y las estudiantes trazarán los mapas de sus movimientos en español, unos movimientos que van más allá de las fronteras del aula y las fronteras de unos niveles en los que están categorizados como aprendientes de una segunda lengua, allí no solo explorarán sus encuentros en la ciudad, sino las posibilidades creadoras que tienen en español como su LE/2. Sus cartografías serán el resultado de líneas de fuga que permiten escapad de las estructuras normativas del salón de clase de ELE.

Es así como en esta investigación sobre la enseñanza de ELE, el método cartográfico se caracterizó por procesos dinámicos que trascendieron las fronteras fijas. No se trató simplemente

de reflejar territorios estáticos, sino de mapear las conexiones entre diversos elementos, como espacios físicos, identidades, emociones y manifestaciones lingüísticas. Deleuze y Guattari (2010) argumentan que el mapa no replica un inconsciente cerrado, sino que lo construye, contribuyendo así a conectar campos y desbloquear cuerpos sin órganos. Este enfoque cartográfico no operó de manera independiente del estudiante, sino que se basó en una conexión afectiva que permeó todo el proceso investigativo.

Habitar la ciudad se convirtió en una inmersión en las fuerzas del entorno para los estudiantes, quienes se vieron enfrentados a interrogantes sobre qué direcciones seguir, hasta dónde llevarlas y cuándo detenerlas. Estas interrogantes se manifestaron en preguntas como "¿A dónde vamos?", "¿debemos escribir algo?" y "¿qué tiempo gramatical debo usar?". La investigación, centrada en la enseñanza de ELE, los y las estudiantes y la experiencia de habitar la ciudad, sirvió como punto de referencia para la creación de espacios discursivos donde el idioma se fusionó con las realidades tangibles del entorno: sonidos urbanos, paisajes naturales, aromas, arte y arquitectura. Este proceso no solo implicó desplazamientos físicos, sino también mentales; el ser consciente de los movimientos y experiencias se convirtió en una reflexión sobre las acciones cotidianas al habitar la ciudad, y cómo estas acciones, ahora conscientemente realizadas, podrían transformarse en una práctica de enseñanza de ELE.

La cartografía como proceso dinámico no solo buscó comprender la enseñanza de ELE en términos lingüísticos en una ciudad como Medellín, más bien que quienes habitaron la ciudad y la ciudad se compusieran mutuamente en espirales de potencia, para Alvarez, y Passos, en la construcción de un territorio existencial, no dominamos el objeto, sino que investigamos con él. Así pues, la cartografía implica componer siempre con el territorio, comprometiéndonos en él, cultivando una disponibilidad receptiva con la experiencia. (2009). Cuando el estudiante habita la ciudad desprovisto de miedo de perder el tiempo, de no tener un problema cerrado o una búsqueda específica, pues estos asuntos limitan el encuentro con la alteridad de una ciudad diversa y lo terminarán conduciendo a encontrar lo que ya conoce, o peor aún, a ver únicamente conceptos preconcebido y esto es a lo que esta investigación le está haciendo resistencia, una Medellín estereotipada por prácticas comunes que llevan a cabo turistas. Poder habitar la ciudad, desprovisto de estos asuntos, podrá llevar a los y las estudiantes a encontrar lo que ni siquiera sabían que buscaban en su aprendizaje de ELE, permitiéndoles el extrañamiento y la singularidad en su experiencia.

3.3 Acciones de habitar: moverse y hacer el mapa en la ciudad para la enseñanza de ELE

Las acciones de esta investigación de ninguna manera pretenden ofrecer respuestas definitivas, pero sí intentan buscar otras alternativas para la indagación en un contexto histórico caracterizado por el impacto de la actividad humana en el territorio, y más específicamente en un contexto de turismo masivo que ha impactado y transformado las dinámicas de la ciudad de Medellín. Esto requiere un permiso para la duda y la sospecha de lo que hemos aprendido, por una parte, nosotros como docentes de lengua y sobre las formas de enseñarla, y, por otra parte, los estudiantes se acercan a un permiso para la duda sobre cómo han aprendido la lengua. A medida que podemos comprender que el universo conceptual que tenemos es permeable para dialogar con otras visiones, nos permitimos recuperar memorias, experiencias y prácticas relegadas a lo ‘cotidiano’ y que no se conciben como académicas porque su esencia no está en definir conceptos ni realidades sino explorar su potencialidad y desarrollar una capacidad de autocrítica frente a nuestra relación con estos.

Las acciones que componen este método no se rigen a un asunto lineal, pues abrazamos el rizoma y las experiencia circular que posibilita ir y volver a cada acción trazando una ruta que se compone del compromiso afectivo y receptivo de quienes participamos en esta investigación, en una correspondencia tanto de mi posición como maestra e investigadora con mis estudiantes, con la ciudad y con la enseñanza de ELE, como de mis estudiantes con la ciudad y con su aprendizaje de ELE, como de la ciudad con nosotros y nosotras y el español como la lengua que vive en ella; todos en un mismo plano sin jerarquías mediado por líneas discontinuas que logramos conectar en diversos puntos e intersecciones comunes que desentrañaron y movilizaron las prácticas de enseñanza de ELE que no sabíamos que buscamos, pero en los intersticios, las encontramos por medio del habitar. La cartografía se convierte en el material que revela los enfoques intuitivos y subjetivos de quienes nos adentramos en la enseñanza de ELE mediante la inmersión en la ciudad. Las acciones, entonces, actúan como puntos de fuga que se transforman en oportunidades de enseñanza, trascendiendo la estructura lingüística y permitiéndonos habitar y co-crear la ciudad como un territorio existencial en constante desarrollo.

3.3.1 Acción de desplazar el aula, movilizar las prácticas

El movimiento aquí va en miras a trascender las fronteras físicas y conceptuales de la enseñanza de ELE, métodos y enfoques gramaticales que pretenden ‘potenciar’ habilidades comunicativas de una lengua que a veces se presenta en el aula como un instrumento que requiere ser dominado. Liberar la enseñanza del confinamiento de estas tendencias lingüísticas va más allá de cambiar una disposición física, implica unas evocaciones que acerquen la distancia que existe entre quienes participamos de este ejercicio investigativo como una posibilidad de habitar la ciudad en la enseñanza de ELE desde rupturas conceptuales que no necesariamente implican la culminación de estas, sino, como el rizoma, implica nuevas conexiones.

La propuesta de movilizar el aula y las prácticas se llevó a cabo desde el espacio físico del aula de clase, donde la palabra fue el eje central de esta investigación, planteando preguntas que permitieron a los estudiantes cuestionarse sobre los lugares que habitaban en la ciudad y las prácticas que llevaban a cabo. Estas preguntas también buscaban explorar la afectación que experimentaban los estudiantes al encontrarse con distintas materialidades en la ciudad: “¿A qué huele Medellín?”, “¿Qué significa ‘El Poblado’?”, “¿Por qué quedarse aquí y no en otro lugar?”, “¿Cuáles son los sabores de Medellín?” y “¿A qué suena Medellín?”. Estas interrogantes nos guiaron hacia el reconocimiento de singularidades que experimentaban los y las estudiantes al vincularse con las materialidades, singularidades que posteriormente fueron se pudieron interiorizar de manera más consciente.

3.3.2 Acción de salir más allá de las paredes lingüísticas

Salir entonces no solo se entiende acá como un cambio de ubicación, también era una invitación a habitar eso que me circunda que también termina siendo una extensión del aula de clase, son elementos interconectados, el salón no existe sin la escuela, la escuela no existe sin el barrio, el barrio no existe sin la ciudad. Este reconocer el lugar que me circunda es el primer paso a habitar la ciudad, pensársela también implica habitarla, pero un habitar que cultiva una posición de estar con la experiencia y no sobre esta.

La disponibilidad de la ciudad está mediada por los intereses de quien la habita, es por eso que, una de las acciones de este método implica salir, salir del espacio físico en el que acostumbro a estar, pero también salir del espacio mental que creé de la ciudad.

3.3.3 Acción de caminar, pasos que hablan

Trazar rutas inexploradas o exploradas con un único propósito: habitar la enseñanza de ELE en la ciudad. Habitar, además de ser y estar en el mundo como lo propugna Heidegger, también se entrelaza con la vida cotidiana y las prácticas humanas, para De Certeau, estas prácticas son las maneras de hacer tradicionales y propias mediante las cuales lo colectivo permanece irreducible ante la homogenización de una sociedad hiperproductiva que cada vez exige hacer y hacer más.

En este punto, caminar nos implica más que mera ocupación física de la ciudad, y no solo caminar, es también pensar en las prácticas cotidianas a las que les hemos restado valor y que, aunque parezcan rutinarias, estas implican elecciones, adaptaciones, transformaciones y hasta pequeños actos de resistencia frente a estructuras dominantes que nos sugieren que nosotros podemos dotar de nuevos sentidos los lugares con estas acciones que a veces consideramos carentes de importancia. Esto le permitió a los y las estudiantes encontrar formas de expresarse y sentirse parte de la ciudad a partir de la improvisación, de usar la lengua sin restricciones gramaticales, de sentir temor por equivocarse, pero de arriesgarse a usar el español que tienen en su cabeza sin necesidad de mediarlo por un elemento lingüístico específico de una clase.

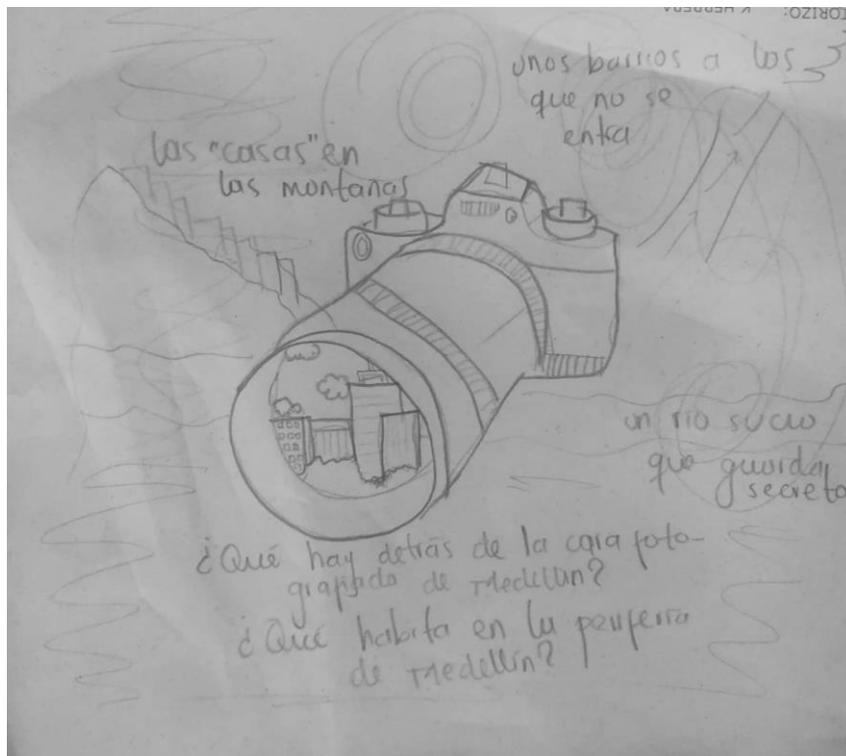
3.3.4 Acción de cartografiar, mapeando voces, escritos, sensaciones: crear territorios con palabras

Cartografiar fue tras las fuerzas que emergieron del habitar y esta acción no se preguntó por la esencia del espacio o la descripción de este, sino por las interconexiones y líneas que convergieron allí. Los mapas no consistieron en captar un lugar para fijarlo en la memoria, los mapas dispusieron a intensificar los flujos de vida que se crearon al habitar la ciudad a medida que se recorrieron, estos mapas acontecieron en diferentes formatos de la comunicación: la escritura, la conversación y los gestos físicos, esto en un reconocimiento de la multiplicidad de formas en las que pudimos habitar la enseñanza de ELE en la ciudad.

3.4 Quienes habitaron la ciudad

Cuando nos hacíamos la pregunta del habitar, nos preguntábamos también por quién es ese o esa que habita un territorio y aquí estamos hablando de personas extranjeras, ¿cómo habitamos cuando somos extranjeros de un lugar? El panorama es diferente para cada persona, sin embargo, es imposible no remitirnos al turismo motivado por una ciudad, que como ya hemos mencionado, ha sido fabricada por ellos mismos, una ciudad que se fragmenta en fotografías y que es solo un trozo que no permite ver en perspectiva amplia, qué hay detrás del lente fotográfico de la imagen de ciudad que algunos y algunas tienen en su cabeza.

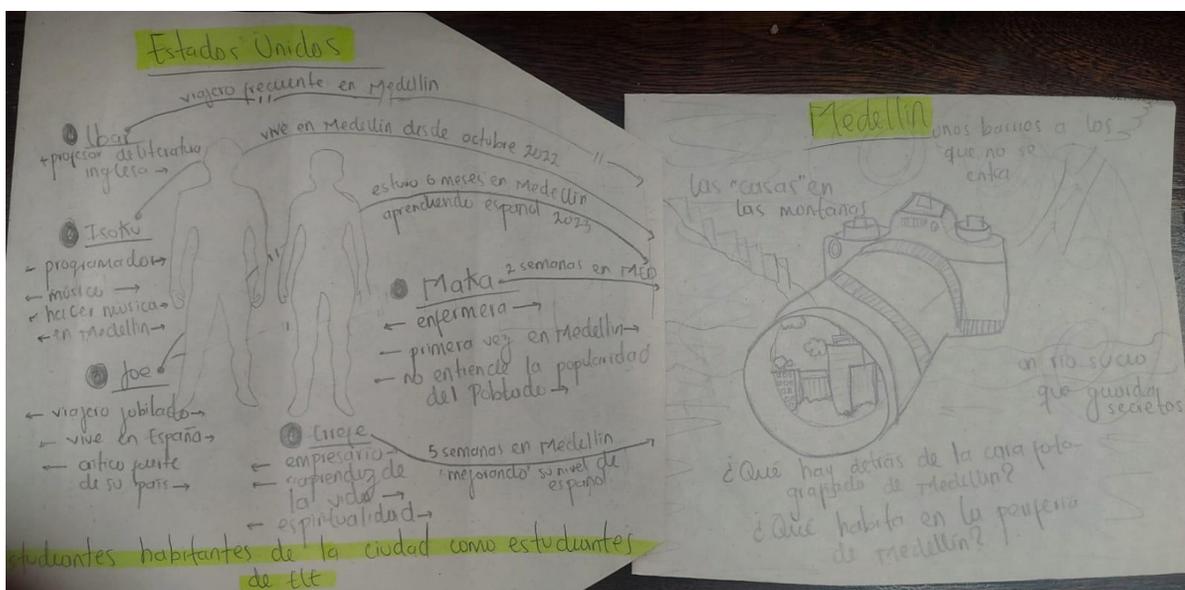
Figura 8. Fragmento de Medellín (Creación propia, 2024)



Si dejamos de lado las etiquetas de "locales", "extranjeros" y "turistas", lo que realmente queda al habitar un lugar es la experiencia que vivimos ante el encuentro con un entorno al cual no nos sentimos completamente afiliados, pero donde, al habitarlo, empezamos a hacer nuestras propias huellas y a sentirlo como propio. Según Larrosa (2009), “la experiencia es eso que me

pasa” (p. 14), concepto que también denomina como “principio de exterioridad” (p.15). En una reinterpretación de Larrosa (2009) frente al encuentro entre los y las estudiantes con la ciudad entendemos que estamos hablando de una experiencia, ya que implica la irrupción de individuos (los estudiantes) que son foráneos en Medellín, y de un entorno (la ciudad) que no les pertenece de manera inherente. En este contexto, la experiencia también es algo que nos acontece a nosotros, donde el territorio de la experiencia lo conforman los propios estudiantes, manifestándose a través de sus cuerpos, palabras, ideas, representaciones, sentimientos, proyectos e intenciones.

Figura 9. Mapa de los y las estudiantes que habitaron Medellín. (Creación propia, 2024)



Este mapa, intenta bosquejar un poco la ruta de quienes participaron de esta investigación habitando la ciudad en la enseñanza de ELE. Fueron 4 hombres y una mujer, todos provenientes de Estados Unidos, en donde todos estuvieron en Medellín entre 3 y 12 semanas, excepto uno de ellos quien vive en Medellín. Todos llegaron acá con el propósito principal de conocer la ciudad, hacer turismo, conocer personas, aprender y mejorar su español. Para todos ellos, el español es su segunda lengua.

Todos los presentes, compartiendo la misma nacionalidad y un nivel de español aproximado según los lineamientos curriculares del Marco Común Europea (B1), también comparten una sensación de descontento hacia las dinámicas de su país, lo que los ha llevado a adoptar una postura crítica frente al turismo en Medellín.

Ibar, profesor de literatura y persona crítica y sarcástica, muestra un interés particular en las formas de enseñanza del español, proyectándose como futuro profesor en su país. Isoku, el único residente en Medellín, trabaja como programador, pero su verdadero objetivo al llegar a la ciudad era abrirse camino en el mundo de la música mientras mejoraba su dominio del español. Joe, un jubilado viajero que ha vivido en España durante dos años, llegó a Medellín con la intención de explorar la naturaleza y las experiencias de una ciudad diferente a su país natal, del cual tantas veces ha expresado su descontento. Maka, enfermera de profesión, tomó la decisión de renunciar a su trabajo para buscar una renovación personal y encontrar nuevos lugares que le recordaran por qué eligió su profesión. Sin embargo, su estancia en Medellín se limitó a solo dos semanas. Por último, Errefe, en su primera visita a Medellín durante unas vacaciones, expresó su desinterés en formar parte del grupo de extranjeros que optan por permanecer en la burbuja del Poblado, dedicados al trabajo remoto frente a un ordenador, sin llegar a experimentar verdaderamente la ciudad.

Todos tomaron un respiro en sus vidas, escapando un poco de las dinámicas de hiperproductividad de su país de origen. Sin embargo, encontrar ese equilibrio en sus vidas no fue una tarea sencilla y casi todos coincidieron en que, en cierta medida, Medellín ha sido transformada en una construcción destinada al turismo, alejándose de la vitalidad que buscaban en una ciudad latinoamericana. Esta diversidad de experiencias y perspectivas refleja cómo cada individuo ha buscado en Medellín algo más que una simple escapada turística, enfrentándose a sus propios desafíos y expectativas mientras exploran y se sumergen en la vida de la ciudad.

3.5 Registros cartográficos del habitar

Las estrategias para registrar las acciones realizadas en esta investigación no se limitaron a un solo formato; de manera similar al enfoque del método, que abraza al rizoma y las líneas de fuga discontinuas, el registro adoptó múltiples formas en función de los diversos mapeos que emergieron entre los estudiantes al explorar la ciudad. Estos registros, creados en colaboración con los y las estudiantes, sirvieron como base para desarrollar tanto las discusiones teóricas como las prácticas que se presentarán en el siguiente apartado, donde se expondrán los hallazgos de esta investigación.

La construcción de los registros comenzó con la utilización de fotografías, textos y preguntas que surgían durante la movilización del aula, estos materiales proporcionaron una base sólida para la documentación de la experiencia. Estos elementos se convirtieron en materialidades que reflejaban las interacciones de quienes participamos de esta investigación mientras habitábamos la ciudad. Fue entonces, mediante una nueva disposición de las imágenes y la superposición con palabras y otros textos la forma en la que llevé a cabo este proceso de expansión de los registros. Estos nuevos elementos añadieron capas de significado y contexto a las fotografías, convirtiéndolas en parte integral de una línea de cartografía más amplia y enriquecedora. Las interacciones surgidas del habitar entre las materialidades y los y las estudiantes posibilitaron la creación de relaciones inéditas, desnaturalizando los objetos en la calle que antes no tenían relevancia o eran pasados por alto. Estas interacciones se pudieron registrar en textos, imágenes y audios, proporcionando así una visión completa y multidimensional de la experiencia de habitar la ciudad en la enseñanza de ELE.

4. En medio de movimientos y palabras: hallazgos y reflexiones de los modos de habitar que (re)crean la ciudad en la enseñanza de ELE

*¿Qué es la vida? No lo sé. ¿Dónde mora? Al inventar el lugar,
los seres vivos responden a esa pregunta.*

Michel Serres

Para emprender el camino de reconocer esas formas de habitar de la ciudad en la enseñanza de ELE de quienes participamos en esta investigación (profesora, estudiantes, ciudad y prácticas de ELE) consideré oportuno trazar una suerte de mapa abierto y susceptible de modificaciones que marca nuestros caminares y hasta deambulaciones. Este mapa parte de los puntos de referencia que emergieron de las acciones cartográficas que tuvieron lugar en esta investigación y que dotan de sentido los caminos recorridos desde el pensamiento, la palabra y el caminar de los y las estudiantes de ELE en la ciudad.

Teniendo presente estos elementos, se trató de reconocer cómo habitar la ciudad permitió movilizar prácticas de enseñanza de ELE y crear espacios de materialidades múltiples entre la ciudad y los y las estudiantes de ELE. Así entonces, en este capítulo, se podrán ver los tránsitos marcados en tres grandes puntos del mapa. Primero, los movimientos realizados desde el salón de clase que permitieron descubrir nuevos sentidos de la ciudad, a partir de la palabra; para así llegar a un segundo punto en el cual se verán descritos los movimientos y las acciones realizadas en el territorio, la ciudad. Y finalmente, en el tercer punto, que se teje a partir de los dos primeros, se mapearán los trazos -consistentes en la palabra escrita y hablada- que nos develaron las formas de habitar la ciudad en la enseñanza de ELE desde la perspectiva de esta investigación

4.1 Resonancias de habitar la ciudad desde el aula

El primer tránsito de este mapa me condujo a la reflexión sobre cómo las prácticas escolares a menudo se delimitan en cuatro paredes y que, en ese sentido, el saber lingüístico a veces también se percibe dentro de la imagen de la estructura física de un aula con sus límites definidos: techo y paredes. “¿Cuál es el techo gramatical del estudiante?”, pregunta el profesor que va a iniciar una

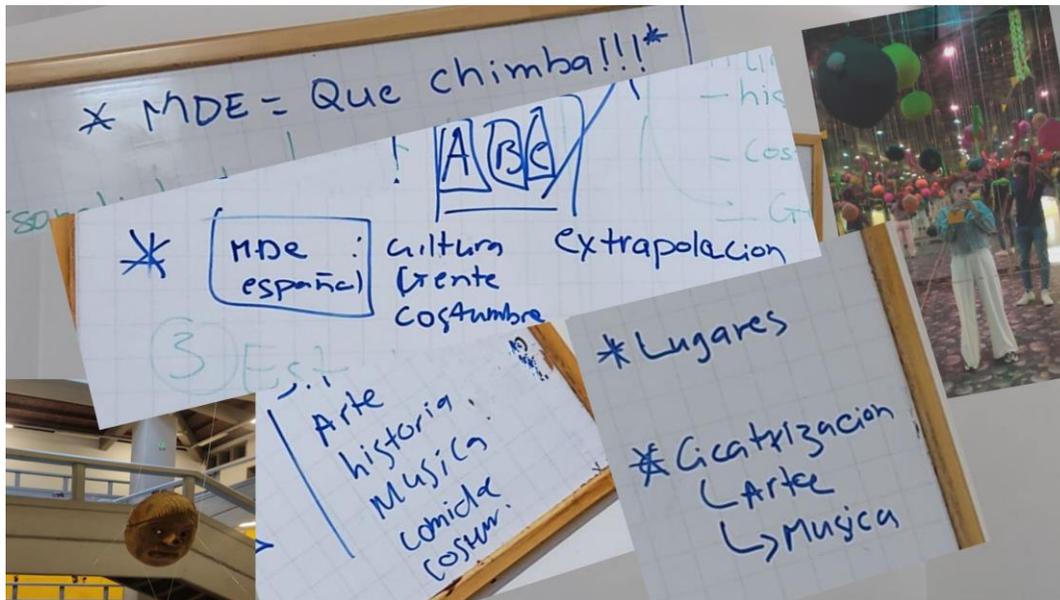
clase con un estudiante que lleva algunos meses en la escuela con el fin de determinar el último tema gramatical abordado. Esta pregunta sigue situando el saber lingüístico en una estructura, y asumimos que el estudiante ya no se puede mover ni salir del nivel gramatical en el que se encuentra.

Este primer tránsito también me lleva a considerar el diseño de una casa y su distribución. Serres menciona: "la definición del plano arquitectónico de la morada como conjunto de circulaciones que favorecen las cercanías más inmediatas, salvaguardando determinados márgenes [...] sin desplazamientos agotadores" (1994, p. 39). De esta manera, parece que, al mantener el lenguaje contenido dentro de este espacio, evitamos la fatiga de la movilidad que implicaría trasladar prácticas de enseñanza desde habitar la ciudad, que, en última instancia requieren desplazamientos.

Es así como en las acciones del habitar que se materializaron en las clases, propendí por habitar en esos pliegues de los que habla Serres, en los puntos de fuga de los que hablan Deleuze y Guattari (2010), donde la lengua que usamos en el salón de clase se derrama frente a la realidad de unos espacios que parecen inamovibles, entendiendo la relación inextricable que tienen con el entorno y que al transitarlo nos extendemos en cada estructura con sus esquinas, curvas, intersticios y vacíos que configuran los pliegues, la flexibilidad.

Así las cosas, estos encuentros con la ciudad, propiciados desde el aula, permitieron descubrir nuevos sentidos en medio de los pliegues del plano de la enseñanza de ELE. Los estudiantes logran darle sentido a la ciudad de Medellín desde sus experiencias, como una posibilidad de encuentros con sus intereses y sus culturas. Se dejaron guiar por su sentir, como lo observamos en la Figura 2, donde la superposición de palabras que se logra captar a partir de un mapa elaborado por ISOKU en medio de la clase, mientras hablábamos sobre los asuntos que los atraparón para quedarse viviendo aquí. ISOKU hace música y siempre en los encuentros hablaba de los asuntos que, dentro de la ciudad, despertaron un interés en quedarse.

Figura 10. Ruta para venir a Medellín por ISOKU. 2023 (Registro de una acción de habitar, junio de 2023)



Estas palabras que hicieron eco en ISOKU están relacionadas con lo cultural, lo artístico y lo histórico, y todo esto lo enmarcaba dentro de una palabra que capta mi atención en la figura y es **cicatrización**, pues su forma de habitar la ciudad se correspondía a sus intereses y para él fue de gran valor, desde el conocimiento que tenía de la ciudad, que después de la época de violencia cruda, Medellín le apostara a escenarios artísticos y culturales para resignificar algunos espacios, desde su perspectiva Medellín cicatrizó sus heridas derivadas de la violencia con artes, y como bien lo nombra Calvino “la ciudad no está hecha de esto, sino de las relaciones entre las medidas de su espacio y los acontecimientos de su pasado” (Calvino, I., 2018, p. 25); cuando Calvino menciona esto se refiere a materialidades físicas, y aunque dentro de las materialidades físicas también está inscrito el arte, es un asunto en términos más simbólicos.

Pensar en la ciudad-museo en la que se ha querido convertir Medellín como un espacio fabricado para esconder esas heridas, que quizás no son del todo cicatrices aún, sino que siguen supurando dolor, está abriendo nuevas zanjas, rupturas (o mejor, pliegues) hacia caminos que pretenden ser recorridos desde el querer ignorar asuntos que persisten: violencia, desigualdad pobreza, pero que permite, quizás habitar desde nuevos sentidos, como se evidencia en la elaboración cartográfica concretada por trazos, palabras y líneas nos muestra otras formas y texturas del decir en la nueva lengua para ISOKU y que, como plantean Planella, Gallo y Ruiz

(2019), no son cualquier tipo de trazos, son trayectos múltiples, distintos e itinerantes que crean puentes entre sus intereses y cultura con su aprendizaje de ELE, que finalmente provocan en él una disposición y sensibilidad amplificadas en sus formas de habitar la ciudad.

Ahora, cuando pensamos en las resonancias de la ciudad dentro del aula, más que apelar a la ciudad, nos referimos a eso que acontece cuando, en este caso nos pensamos la ciudad en la que estamos habitando, es así, como enuncian Citro, y Rodríguez que “en tanto somos seres encarnados, toda reflexión humana se origina en las experiencias senso-afecto-cognitivas de nuestras corporalidades en-el-mundo”. (p. 31, 2020) es que las experiencias aquí materializadas parten siempre de un asunto movilizador en términos emocionales, qué de eso que al pensar la ciudad ha pasado por mi cuerpo, mi mente y mi espíritu.

Es así, como en una clase hablando con ERREFE, después de que llegó un par de minutos tarde al salón, me dice “caminar por las calles de Medellín es un gran ejercicio, hay muchas calles *pendientes*, me siento subiendo una montaña” No es gratuito que hable de montañas en el Valle de Aburrá, el lugar entre montañas por excelencia, así que le digo que, en efecto, subir las *lomas* de Medellín casi que nos vuelven senderistas:

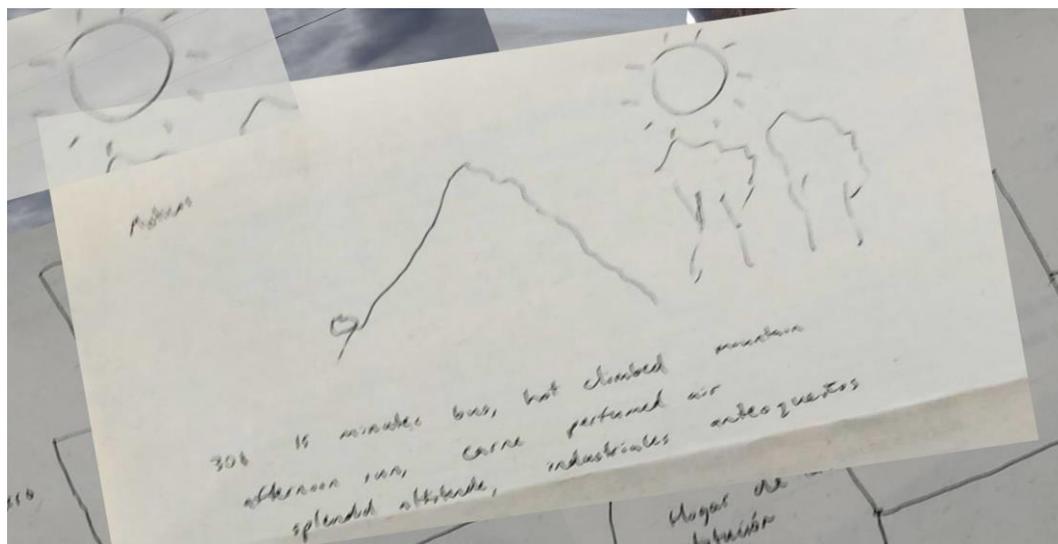
A la montaña subo a pie, jadeando de calor hasta coronar la cumbre. A la casa donde voy se entra por una avenida de rosas cuyos botones estallaron esta tarde al sol. Todavía, en el perfume del aire, mi carne percibe la cópula de la naturaleza. La visión de la ciudad es espléndida desde esta altura. Puede pensarse en un paisaje ideal para místicos, pero aquí viven los industriales antioqueños. (Arango, G, 1964).

La ciudad late en el aula de clase, resuena en las voces de quienes la habitamos, de quienes la sentimos y padecemos, es por eso que la voz de Gonzalo Arango estuvo presente en una de las clases con ERREFE. El acercamiento inicial a este corto fragmento fue disonante, el estudiante, aunque tiene un nivel de español intermedio – avanzado (según los marcos curriculares de la escuela, internacionales, el MCER), mientras lo leía, no comprendía parte del vocabulario y, además, estaba leyéndolo en un nivel literal, lo cual es un asunto normal para personas que no suelen tener contacto con otras formas del lenguaje. Esta acción implicó moverse no solo mentalmente del aula a la ciudad, sino que implicó para el estudiante movilizar sus formas de comprender determinadas palabras bordeadas por una significación y una sensibilidad diferente.

Esta corta lectura supuso la posibilidad para ERREFE de aprender a nombrar sus acciones del habitar la ciudad desde otras formas que no conocía. Por ejemplo, cuando afirmó “no me gusta subir la loma del Poblado a pie” y pudo preguntar con confianza acerca de asuntos lingüísticos que se escapan de su conocimiento. Además, pudo hacer hipótesis de comprensión que, al momento de verbalizarlas, lo ayudaron a entender que pueden o no tener sentido. "No comió carne, ¿verdad? Estaba pensando que estaba en un café y había sol y después de la caminata va a comer algo. Pero ¿qué dice sobre la carne?" dice ERREFE, a lo que le respondí que en realidad se refiere a la piel. Ahora ERREFE siente la confianza de preguntar por el uso pragmático de una expresión específica: “Pero, ¿quién dice carne en ese sentido? Bueno, es un poema. Voy a empezar a decir así, siento calor en la carne”, enuncia ERREFE.

Esto vislumbra que es posible movilizar prácticas de enseñanza de ELE desde asuntos que pueden parecer tan triviales como el cansancio de llegar caminando a la escuela y al salón. Es un entrar en la cotidianidad del ser humano a través de una manifestación diferente de la lengua, la literatura, en donde inevitablemente está implicada la lengua y el entorno. Además, le permite hacer una reflexión interesante sobre el pragmatismo del lenguaje al pensar en qué situación comunicativa podría utilizar una expresión. ERREFE nos muestra también que una forma de desprender los nudos de la lengua, que a veces no permite moverse en ella con plena libertad, es sentir la lengua.

Figura 11. Rastros para subir la montaña/loma a pie. (Registro de una acción de habitar, octubre de 2023)



Los trazos que ERREFE materializó en esta figura se llevaron a cabo mientras yo leía el fragmento. Se puede notar que el estudiante intenta tomar nota de lo que escucha, pero luego decide convertir sus letras en grafías que representarán la comprensión de lo que escuchaba. Más allá de eso, estos trazos nos hablan de lo que para él sobresale del contacto más reciente que había tenido con la ciudad y del fragmento.

El concepto de rizoma, según Deleuze y Guattari (2010), se ilustra aquí mediante la representación de líneas continuas y empinadas que se dividen en tallos y ramas, para luego ascender y convertirse en una línea circular que finalmente se convierte en sol. Esta imagen de múltiples entradas y posibilidades de entrada al rizoma se relaciona con la experiencia de ERREFE en el aula, donde la subida de la loma y la lectura del poema se entrelazan. Así como el rizoma se ramifica de manera no jerárquica, ERREFE integra sus percepciones y comprensiones en un proceso no lineal, reflejando su conexión con el entorno y la naturaleza dinámica del conocimiento y la experiencia.

4.2 Las trayectorias de los desplazamientos mientras habitamos

Ahora, el segundo tránsito del mapa marcó nuestro andar como el movimiento base de este momento y accionar en la investigación, pues los espacios cobran sentido desde las acciones del habitar, como afirma De Certeau: “las variedades de pasos son hechuras de espacios. Tejen los lugares” (1996, p.109). Este movimiento implicó no solo un desplazamiento físico, sino también uno mental tanto para mí como para mis estudiantes. El momento en que atravesamos los espacios físicos de la práctica escolar es como si algo cambiara en las lógicas de la relación pedagógica: caminamos por la calle juntos, interrumpiendo la forma convencional de organización del espacio que siempre ofrece el salón de clase, con alguien al frente y de pie. Además de esa forma organizativa del espacio, también se tensiona la estructura y el orden de la clase, al menos como lo concebimos en esta institución de ELE: presentar la teoría gramatical y practicar su uso bajo escenarios ficticios. Cuando decidimos atravesar el espacio físico del aula para habitar la ciudad mientras caminamos, logramos tensionar la instrumentalización de la lengua; ya no la estudiamos, ahora la habitamos.

No es un asunto novedoso pensarse una clase de ELE en donde una de las habilidades lingüísticas que se ponen como centro en la clase es la habilidad comunicativa y deja de lado la práctica que se centra en meros análisis lingüísticos o gramaticales con el propósito de satisfacer esas necesidades comunicativas reales que le surgen al estudiante cuando interactúa con la sociedad. Desde antes de que se estableciera oficialmente una metodología comunicativa, ya se hablaba de ella, Sánchez (2005) habla en su libro sobre cómo desde los ochenta se nombraba a cualquier tipo de ejercicios que incluyeran muestras de lengua real como enseñanza comunicativa o materiales comunicativos, por lo tanto, no fue el quehacer de este ejercicio investigativo inclinarse por hablar de métodos que, en el aula, apelan más a la retórica que al accionar.

En ese sentido, más allá de “pretender capacitar al aprendiente para una comunicación real” (Centro Virtual Cervantes 2008, párr 1), en este punto, podemos ver que el habitar la ciudad se abanderó un quehacer desprovistos de propósitos prácticos que generó una tensión en ellos y ellas, y por supuesto, en la institución, pues podemos ver que alrededor de la enseñanza de ELE siempre hay una instrumentalización, lo escolar, lo didáctico y lo curricular siempre apunta a una necesidad de producir para cumplir con determinados objetivos dentro del uso ‘normativo’ de la lengua.

Así entonces, en esas apuestas por entrar en lo cotidiano, pausar la ciudad y en algunos casos volver sobre ‘uno mismo’, surgieron interacciones espontáneas entre los y las estudiantes con las materialidades que nos ofrece la ciudad. Mientras caminábamos por uno de los parques del Poblado MH dice: “Hay muchos insectos, de eso me di cuenta también, en mi apartamento, si pongo luz en la noche, no vienen insectos, en otros países es horrible, en mi país también. No son peligrosos, te pican, pero no pasa nada.” (Registro de una acción de *habitar*, diciembre de 2023)

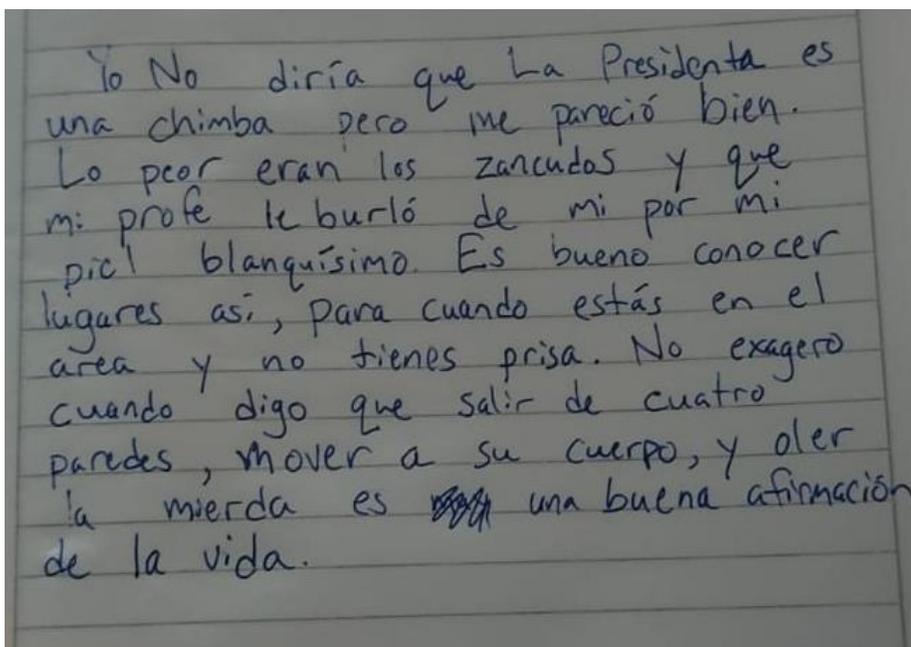
Este puede parecer un asunto simple, pero el hecho de que un mosquito que se posa en nuestra piel le permita a MH, en este caso, hacer una apreciación y un contraste sobre la realidad del día a día entre esta ciudad en donde está aprendiendo una nueva lengua y su país es lo que constituye una liberación a las totalizaciones del ojo, una extrañeza de lo cotidiano que no nombramos con frecuencia (De Certeau, 1996).

Este elemento de extrañeza de una situación que es normal y cotidiana surge de un poder apartarse de los métodos estandarizados y normativos, en este caso, con los que se ha enseñado ELE. Frente a esto, Deligny propone ‘des-intencionalizar’ el acto pedagógico y poder abrazar una pedagogía conectada con lo que ocurre, con situaciones fortuitas (Planella, Gallo y Ruiz, 2019). El afuera del aula permitió habitar una ciudad en forma desintencionalizada y un poco habitarse a sí

mismo, especialmente cuando se puede habitar espacios sin sobre estímulos, y es como estos encuentros con lo otro y los otros, en este caso un insecto, pueden llevar al estudiante a hablar un poco de sus miedos, después MH dice: “afortunadamente no hay arañas, yo tengo miedo de las arañas, en serio, y también con tatuajes de arañas, tengo un poquito de fobia desde niño”. (Registro de una acción de habitar, diciembre de 2023)

Esta experiencia de desplazamiento y andar permitió crear un tejido espacial entre la ciudad, la lengua y la experiencia de vida de MH, las palabras despiertan, diría Zambrano: “Es de dócil condición la palabra, lo muestra en su despertar cuando indecisa comienza a brotar como un susurro en palabras sueltas” (Zambrano, 1986, p. 8). Ese despertar del palabreo se da gracias a la interacción con los elementos de la ciudad, a habitarla de manera singular, porque aunque MH aceptó andar sin lugar, sin un punto fijo al que llegar, la realidad nos mostró que esa intención pedagógica ‘des-intencionalizada’ de la que habla Deligny no funciona para todos, a veces hay estudiantes a quienes les incómoda el despropósito, y los pasos que muestran estos desplazamientos se hacen cortos o se muestran forzados, pues el habitar no está delimitado para todos en los mismos términos.

Figura 12. Mapa sensorial La Presidenta por IBAR (Registro de una acción de habitar, agosto de 2023)



Este mapa sensorial es el resultado de la salida del aula con IBAR a un parque. Esta inmersión permitió encuentros y descubrimientos con materialidades afectantes y los aspectos sensoriales que moldean la experiencia de habitar la ciudad, desde las texturas de las calles hasta los aromas que impregnan el aire, como menciona IBAR al referirse al olor a mierda. Este encuentro entre IBAR, la ciudad con sus particularidades, y el ELE se concretó en el acto de habitar la ciudad. Iván Illich sostiene que “habitar es la huella de la vida, habitar es dejar huella” (como se citó en Cuervo, 2008, p. 47).

Según De Certeau (1996), cada relato se asemeja a un viaje, una actividad que moldea el espacio. En esta perspectiva, no solo el acto de caminar entreteje los espacios de la ciudad, sino que también el poder nombrar esas experiencias recrea y revitaliza los lugares recorridos. Desde esta premisa, la práctica de habitar la ciudad adquiere una relevancia significativa en la enseñanza de ELE al dar cuenta de que sí se movilizan prácticas en este habitar.

Así, habitar la ciudad no solo implica ocupar un espacio físico, sino que compromete las marcas indelebles de la existencia de los objetos por los que están formados los espacios, en este caso: la mierda, los zancudos y nuestros cuerpos como lo nombra IBAR, y más que nombrarlo, lo que hace en este texto, en palabras de Deleuze y Guattari, fue trazar los senderos del seguimiento del flujo que hizo de estos materiales más allá de una descripción, lo que hace es desplegar la ruta de estas líneas dinámicas en constante crecimiento y movimiento (Ingold).

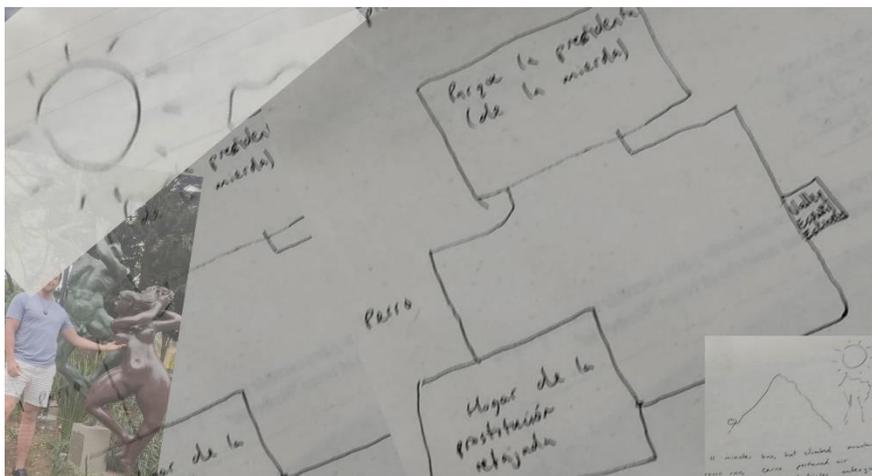
Los vínculos que estableció IBAR con la ciudad intensificaron su relación con el español desde esas “materialidades afectantes provocadoras” (Citro y Rodríguez, 2020, p. 20) con las que nos hallamos en el trayecto y le posibilitaron entrelazar su sensibilidad, con sus imaginarios y reflexiones frente a lo que significó para él habitar ese lugar. Ese entramado de letras que podemos ver en la **Figura 12** son una composición cartográfica formada de fragmentos de trayectorias y transformaciones de espacios que se revitalizan a partir del rastro allí marcado es otra forma de hacer y de estar en los espacios: “una ciudad transhumante, o metafórica, se insinúan así en el texto vivo de la ciudad. (De Certeau, 1996, p. 105)

4.3 Mapear y explorar la intersección entre experiencia y expresión: habitando la ciudad en la enseñanza de ELE

En este tercer punto, que se entrelaza a partir de los dos anteriores, siguiendo una composición que va generando nuevas conexiones entre elementos en apariencia inconexos pero relacionados desde algún punto, exploraremos los trazos que nos revelaron las formas de habitar la ciudad en la enseñanza de ELE a través de las experiencias de tres estudiantes. En este proceso, la composición cartográfica desempeñó el rol de transcribir las huellas y trayectorias desde la perspectiva de los y las estudiantes, desentrañando los vínculos sutiles pero potentes entre el acto de habitar y de comunicar.

Es crucial recordar que estos trazos cumplen una función más allá de simplemente marcar un lugar específico en un mapa. Aspiran a verbalizar e intensificar los flujos de vida que se manifiestan mientras habitamos la ciudad. Como afirmó De Certeau (1996), "El acto de caminar es al sistema urbano lo que la enunciación es a la lengua o a los enunciados realizados". En este sentido, el simple acto cotidiano de caminar por la ciudad, sin propósitos específicos más allá de estar y ser ahí, se convierte en una forma de enunciación. Es una práctica de crear el camino, dejarse sorprender por él y entregarse a sus fugas. Esto permitió a los y las estudiantes y a mí, como profesora investigadora, manifestar y dar forma a nuestra relación con la ciudad, generando nuevos significados y conexiones en nuestra experiencia, en la cultura y en el idioma español.

Figura 13. La ruta fuera del aula. (Creación ERREFE, 2023).



“Me siento local ahorita” afirma ERREFE después de caminar un par de cuadras, el caminar le permite enunciarse, en español, como un local de la ciudad en donde aprende. Aquí sería importante preguntarse ¿qué entiende el estudiante por la palabra *local*? Quizás, esto para él implique sentir que pertenece a esta ciudad, una noción que resuena con la idea de habitar como enraizarse, resistir, permanecer y prevalecer frente a todo aquello que tiene a desinstalarnos (Cuervo 2008). Nombrarse surge en la inmediatez de necesitar reconocerse como parte de un lugar, esta idea se alinea con la noción de Heidegger sobre el ser, quien sugiere que nuestra comprensión del ser en sí mismo está en la experiencia humana singular que siempre alude a que no somos entidades aisladas y que estamos inmersos en un mundo circundado por otro y otros con los que estamos en constante interacción, allí se da nuestra comprensión del ser.

Frente a esta perspectiva, Barad (2007), (citada por Canales et al. 2019), sostiene que la existencia no se limita a un hecho individual, sino que los individuos emergen a través de sus interacciones entrelazadas con el entorno. De este modo, el sentido de pertenencia y la identidad del estudiante se construyen en el entramado de relaciones y conexiones que establece al habitar su entorno e interactuar con las personas y objetos que lo rodean. Esto revela la naturaleza mutua de la experiencia humana, donde cada individuo es tanto producto como agente activo de las interacciones que conforman su realidad.

El mapa trazado por ERREFE en la **Figura 13** fue la representación que consideró de nuestro trayecto, aunque en su concepción el camino parece lineal y cuadriculado en el movimiento físico no se dio así. La experiencia de caminar por El Poblado alrededor de una hora, evocó en el estudiante diversas conversaciones de toda índole: desde sus aficiones, como el canto; su último viaje a Bali, su trabajo y los espacios que aprecia de las ciudades. Esta experiencia me permitió entender cómo la amplitud de los espacios también propicia la amplitud de la conversación, esto contrasta con los límites de las paredes de aula atienden a la norma institucional y reproduce formas de comunicación a veces irreales. En línea con el pensamiento de Ingold, sobre el mundo abierto como un espacio habitable donde la tierra y el cielo se mezclan y se confunden dando lugar a la movilidad y el vaivén constante.

¿Esto es un parque? Puedes respirar. Las plantas, huele a tierra... Huele un poco mal, a caca, hay mucha basura. En Bali es lo mismo, pero peor en el océano, esto es como un río (*se llama quebrada*). Este lugar es un descanso. Me gusta que haya parques en la ciudad. Las

ciudades están muy ocupadas y es feliz para tomar un descanso durante el día, las ciudades son muy *bullosas*. (Registro de una acción de habitar, octubre de 2023)

Podemos apreciar cómo el registro y la figura nos están mostrando a través de la palabra y el trazo de ERREFE la forma en que se involucró con esas materialidades afectantes, teniendo en cuenta que estas se refieren a aquellos elementos que apelan a nuestra memoria y emocionalidad, encontradas al habitar la ciudad, cómo las percibió y en qué puntos o asuntos focalizó su atención ya sea por la sensibilidad que se puso en juego o los intereses. Destaca la sensación de tranquilidad y alivio que experimenta al poder respirar aire fresco entre los árboles y la tierra, pero también reconoce la presencia de elementos no tan agradables como la basura y el olor a mierda. Sin embargo, asume este espacio verde como un respiro necesario en medio del bullicio y la agitación de Medellín, especialmente del Poblado. Estas enunciaciones de ERREFE derivadas de la acción del habitar evidencian cómo los gestos cotidianos, incluso los más simples, pueden tener un significado profundo en la vida diaria de las personas, como sugiere Deligny al enfatizar en la importancia de los gestos menores en la educación y el pensamiento sobre el poder y la potencia del cuerpo para hacer lo que no está dado y ponerlo en palabras, imágenes o sonidos (Planella, Gallo y Ruiz, 2019).

En este plano, se evidencia cómo el parque de La Presidenta ocupa un lugar prominente, aunque ERREFE lo designe como "el parque de la mierda", un aspecto que también se reconoce en sus conversaciones. Calvino, en *Las ciudades invisibles* (1994), señala que "rara vez el ojo se detiene en una cosa, y es cuando la ha reconocido como el signo de otra: una huella en la arena indica el paso del tigre" (p. 28).

Esto sugiere que la mirada de ERREFE hacia la mierda no se centra en la sustancia en sí, sino en la huella que delata del paso de microorganismos, plantas, materiales, ya sea suciedad o la propia vida que se derrama en formas diversas de las materialidades. Quizás, su percepción de la basura no radica en el objeto en sí, sino en la conexión que logra establecer entre el entorno actual y su experiencia previa en Bali. De esta manera, el ojo no percibe simplemente objetos, sino más bien representaciones de objetos que simbolizan otras cosas. Esta experiencia se entiende como una relación con el mundo y expresa la estructura esencial de nuestro ser como ser situado en relación con un medio ambiente; un ser arraigado por un deseo, inseparable de una dirección de la existencia y arraigado en el espacio de un paisaje. Desde esta perspectiva, hay tantos espacios como

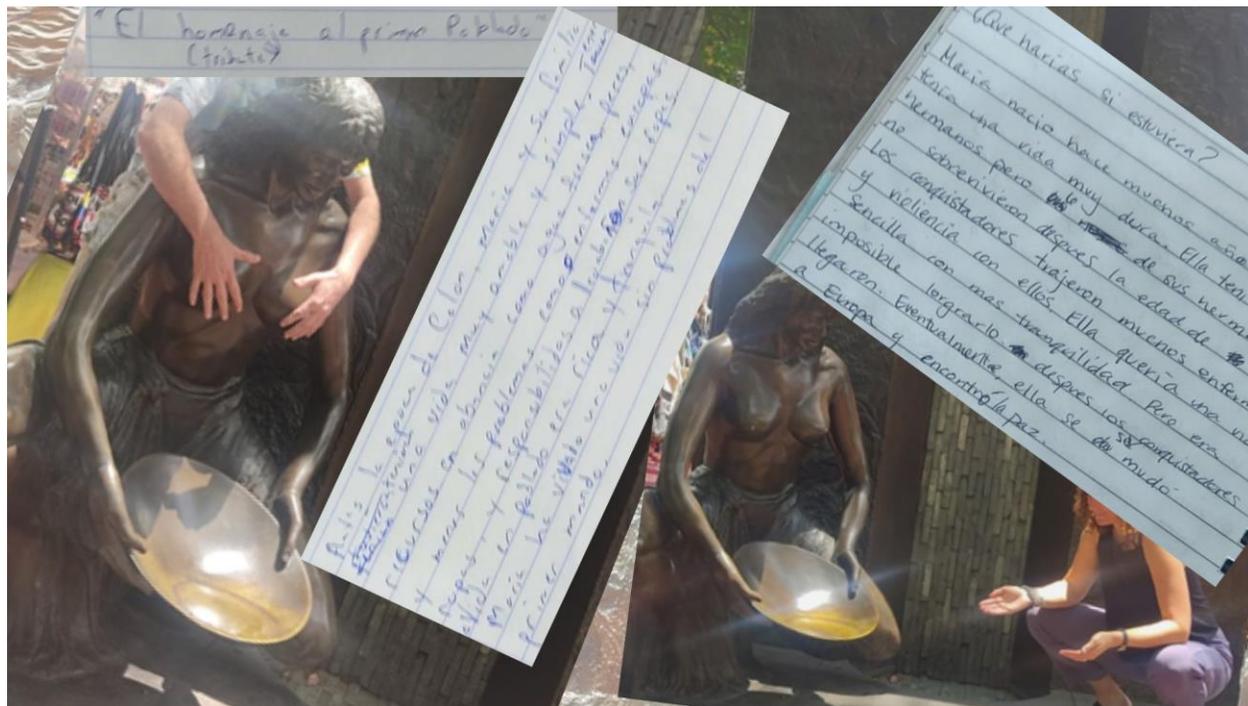
experiencias espaciales distintas; la mirada de ERREFE está determinada por los análisis que hace de los fenómenos de su existencia y la existencia de lo otro en el mundo que compone durante su acción de habitar y crear territorios.

Ahora podemos ver que este apartado ha revelado cómo el simple acto de habitar la ciudad se convierte en un acto de enunciación, una forma de expresión que trasciende los límites no solo de unas escalas de dominio, de unas reglas lingüísticas, sino también en algunos casos del lenguaje verbal. A través de la exploración de las experiencias de los y las estudiantes, descubrí cómo la ciudad se convierte en un telón de fondo dinámico para la construcción de identidad y sentido de pertenencia. Al mismo tiempo, observé cómo estas experiencias movilizan y enriquecen prácticas de enseñanza de ELE, generando nuevos significados y conexiones en el proceso. Estas reflexiones subrayan la importancia de reconocer y valorar la potencialidad que se dan experiencias cotidianas de los y las estudiantes como un componente vital de la enseñanza de ELE y una comprensión más amplia de su experiencia humana ahora como hablantes de una segunda lengua y habitantes de un nuevo espacio.

Las inmersiones con las materialidades de la ciudad por parte de los estudiantes no solo constituyen encuentros con circunstancias reales, donde se ven en la necesidad de emplear una lengua viva y auténtica. Además, estas interacciones desdibujan la solidez aparente de las materialidades urbanas, otorgándoles movimiento y dinamismo gracias a los actos de aproximación y conexión con los elementos que las componen. En este sentido, habitar el mundo se revela como un proceso de unión y coexistencia en constante formación, tal como sugiere Ingold en sus postulados de *Devolviendo la vida a las cosas*.

Por otra parte, las experiencias vividas durante estas interacciones permiten a los estudiantes desarrollar una comprensión más profunda y crítica de su entorno. No se trata solo de aprender una lengua, sino de sumergirse en un contexto cultural y social que enriquece su perspectiva y les permite establecer conexiones significativas con la ciudad y sus habitantes. Estas vivencias fomentan un aprendizaje activo y reflexivo, donde la lengua se convierte en una herramienta para explorar, cuestionar y comprender la complejidad de la realidad urbana. Además cuando emergen interacciones con las materialidades de la ciudad, el foco no está puesto en el material en sí, sino en la emanación de los flujos que se dan allí, los cuales logramos seguir con la nueva lengua que están aprendiendo los y las estudiantes y que posteriormente se ve reflejado en los mapas que materializaron.

Figura 14. MAKA y JOE interactúan con María. (Creación propia, 2023)



La inmersión en la contemplación y la interacción con una materialidad más de la ciudad se revela como una experiencia profundamente reveladora tanto para el estudiante JOE y la estudiante MAKA como para mí, como maestra investigadora que acompaña estas acciones del habitar. Aquí el español tomó forma viva en ellos en un habitarse recíprocamente, ellos a la lengua y la lengua a ellos, aquí el acto lingüístico se convierte en un medio para explorar y reflexionar sobre la realidad que nos rodea, enriqueciendo su experiencia en todas las habilidades comunicativas y proporcionándole un vínculo más profundo con la ciudad.

Las conversaciones que emergen alrededor de la imagen de una mujer indígena frente a una iglesia nos sumergen en un diálogo profundo sobre la presencia y la experiencia de las comunidades indígenas en Medellín. Desde la curiosidad de MAKA por la cantidad y ubicación de estas personas en la ciudad, hasta las observaciones de JOE sobre las dinámicas económicas y sociales que las afectan, se revelan perspectivas diversas y reflexiones críticas sobre la realidad de una ciudad como Medellín:

Es interesante ver una mujer desnuda al frente de una iglesia. Ella es una persona indígena ¿no? ¿Hay muchas personas indígenas en Medellín? ¿Dónde viven? - dice MAKA

-Viven en el centro, más barato, y en realidad, es como una mafia. Por ejemplo, en el pasado jueves cuando fui por un juego de fútbol americano en Calle 10, hay unas chicas indígenas y se sientan al lado del bar con una copa (*refiriéndose a recipiente que usan para recibir dinero*) y siempre que le dan dinero, lo reciben y lo guardan. En 30 minutos ellas reciben como 10.000, 20.000 muy rápido. Si vas por un sitio más **normal**, por el centro, nunca preguntan por dinero, por nada, solo en El Poblado y Laureles. Toda la gente te dice: ‘oye, cuidado en el centro es muy peligroso’, Poblado es más peligroso. - Responde JOE

-Sí porque hay más personas con dinero. - Dice MAKKA

-Y más tontos también, porque especialmente gente de los Estados Unidos, siempre pensamos - ¡Oh! Cambiar su vida aquí, solo preservamos la pobreza con este pensamiento. En Medellín hay lugares en donde si necesitas comida, hay comida gratis, si necesitas ropa, cuidado con tus hijos, oportunidades por educaciones, pero cuando pagamos a ellos, ellos usan sus niños por (*para genera lástima – completo la oración de JOE*). Además, es complicado porque no hablan español. -Responde JOE. (Registro de una acción de habitar, marzo de 2023)

A medida que exploramos el entorno, JOE nos guía a través de una interpretación simbólica de los elementos que rodean la escultura, entrelazando la historia colonial de América con la presencia contemporánea de estas comunidades. Estas conversaciones no solo nos invitan a reflexionar sobre la complejidad de la identidad y la inclusión en el paisaje que ofrece la ciudad, sino que también nos desafían a repensar nuestras percepciones preconcebidas y a ampliar nuestra comprensión de la ciudad y sus habitantes:

Monja, monje, ranas, lagartijas, barcos [...] A la izquierda es la vida de los indígenas antes llegaron los conquistadores de barco y España [...] es la época de Colón, llegan en caballos y son los primeros caballos del continente, antes caballos solo tienen llamas y alpacas (Registro de una acción de habitar, marzo de 2023)

En este intercambio, hacen uso del idioma para reflexionar sobre problemáticas sociales que observan en su entorno, conectando también con elementos culturales de su país de origen, Estados Unidos. La escultura actúa como un punto de partida para esta exploración lingüística y

cultural y cotidiana permitiéndoles adentrarse en situaciones reales del lugar donde están aprendiendo el idioma, motivados por sus propios intereses.

Al retornar al aula, los estudiantes se esfuerzan por no restringir nuevamente su expresión lingüística, pero al solicitarles un breve texto sobre su experiencia en el parque, su primera pregunta es: "¿Qué tiempo verbal debemos utilizar?", refiriéndose a los tiempos verbales o modos que deberían emplear en su escritura. Este gesto refleja su preocupación por utilizar el idioma de manera precisa y apropiada, evidenciando su compromiso por comunicarse de forma efectiva y por continuar explorando las posibilidades expresivas del español en un contexto auténtico.

Ante esta interrogante planteada por ellos, les indiqué que podían escribir sobre la vida de la mujer indígena representada en la escultura, a la cual decidieron llamar María, en un juego algo satírico con la religión. Tras esta única indicación que no estaba destinada a un conocimiento lingüístico específico, los estudiantes procedieron a escribir, y en ese ejercicio emergió un uso del lenguaje inspirado en los matices observados en los movimientos aparentemente infinitos de los elementos de la ciudad que suelen pasar desapercibidos en el transcurso cotidiano. Él y ella viven en El Poblado, y era la primera vez que se detenían frente a esta escultura.

La consideración del cuerpo, así como la noción del gesto mínimo, también resultan fundamentales en la concepción pedagógica de Deligny. El cuerpo, porque su conexión con el Otro se establece necesariamente a través de lo corporal, ya sea mediante su presencia (aunque ligera, sigue siendo una presencia corporal), por los trazos que realizan al deambular entre árboles, rocas y cabañas, y al delimitar sus 'palabras' escritas en la tierra. El cuerpo, porque representa nuestra relación con el mundo, con nuestra subjetividad y con los demás.

Además, podemos ver cómo estos registros nos abren un espacio para reflexionar sobre la diferencia entre el habitar la ciudad en el contexto de la enseñanza de ELE y el turismo idiomático. Mientras que el turismo idiomático a menudo se enfoca en el dominio superficial del idioma y en las experiencias superficiales, el habitar la ciudad implica una inmersión más profunda en la lengua y la cultura, y una conexión genuina con el entorno y sus habitantes. Esta distinción es crucial para comprender cómo la enseñanza de ELE puede trascender las tendencias metodológicas que priorizan la retórica sobre la práctica.

Figura 15. El camino de la multiplicidad en la enseñanza de ELE con Medellín. (Creación propia, 2024)



La figura 15 representa un punto crucial en nuestra investigación, donde se entrelazan las interacciones, composiciones y cartografías de los estudiantes. Aquí, exploramos cómo estas interacciones se ven influenciadas por mi presencia como docente-investigadora, ya que los estudiantes a menudo se sienten presionados a hablar de manera "correcta" en mi presencia, considerando mi conocimiento lingüístico. Este aspecto plantea cuestiones importantes sobre el poder y la dinámica de la autoridad en el aula de ELE, así como sobre la naturaleza de las interacciones lingüísticas entre estudiantes y profesor en un contexto de aprendizaje de idiomas.

Además, podemos ver cómo estos registros nos abren un espacio para reflexionar sobre la diferencia entre el habitar la ciudad en el contexto de la enseñanza de ELE y el turismo idiomático. Mientras que el turismo idiomático a menudo se enfoca en el dominio superficial del idioma y en las experiencias superficiales, el habitar la ciudad implica una inmersión más profunda en la lengua y la cultura, y una conexión genuina con el entorno y sus habitantes. Esta distinción es crucial para comprender cómo la enseñanza de ELE puede trascender las tendencias metodológicas que priorizan la retórica sobre la práctica.

También es posible destacar la resistencia de los y las estudiantes y mi resistencia como profesora investigadora ante una enseñanza de ELE institucionalizada que tiende a favorecer el turismo idiomático. En lugar de centrarse únicamente en el dominio del idioma en un sentido puramente académico, aquí se busca promover una comprensión más profunda y vital de la lengua, fomentando la capacidad de sentir y experimentar el idioma en el contexto real de la ciudad.

Se hizo evidente también que los lugares que los estudiantes habitaron en el proceso de enseñanza de ELE son mucho más que simples ubicaciones geográficas. Estos lugares se convierten en historias fragmentarias y replegadas, como lo sugiere De Certeau (1996) los espacios cargados de significado y simbolismo, pasados que a menudo son difíciles de interpretar pero que aguardan ser desplegados como relatos a la espera. Al habitar estos lugares, los estudiantes experimentan una gama de sensaciones y emociones que van más allá de las palabras, y que a veces se materializan en sentimientos de bienestar frente a un lugar específico y esto convierte una práctica espacial que trasciende el lenguaje y se manifiesta como un breve resplandor, capturando la complejidad de la relación entre los individuos y su entorno.

5. Acerca de la posibilidad de habitar otras rutas: algunas apreciaciones para un cierre provisional

Tras este proceso de investigación y reflexión en el intersticio de habitar la ciudad en la enseñanza de ELE se lograron desprender algunos aspectos significativos que arrojan luz sobre la importancia de repensarse las prácticas de enseñanza de ELE desde lo escolar e institucional y las formas en las que habitamos y pensamos la ciudad. Uno de los hallazgos más significativos es la predominancia del discurso institucional en las prácticas escolares de enseñanza de ELE, donde la lengua se reduce a un conjunto limitado de usos lingüísticos considerados como correctos según los estándares preestablecidos. Esta estrechez de miradas puede llegar a limitar la posibilidad en la que los y las estudiantes pueden habitar esta nueva lengua para ellos experimentándola de manera real, esto subraya la necesidad de repensar la enseñanza desde la amplitud de otros espacios como la ciudad y otras acciones como el habitar.

Según Mansur (2017) habitar implica sentirse protegido y capaz de transitar en la vida, con el habitar viene un arraigo que nos conecta con un lugar y su comunidad, permitiéndonos identificarnos con sus tradiciones, símbolos y especialmente su lengua. Esta conexión es esencial para el sentido de pertenencia, algo que a veces para el extranjero o el migrante es difícil de experimentar. Así entonces, podemos decir que el verdadero habitar surge del encuentro y la comunión con el entorno y su esencia. Al integrar estos conceptos en la enseñanza de ELE, se promueve una experiencia de aprendizaje más profunda y significativa, donde los y las estudiantes no solo aprenden la lengua, sino que también desarrollan una conexión emocional y cultural con la ciudad y su comunidad. Este enfoque puede transformar la percepción de la lengua y su uso, favoreciendo un aprendizaje vital y arraigado en la realidad cotidiana lo que deriva en la realidad de la lengua.

En este sentido, surge la importancia de abordar los aspectos lingüísticos en situaciones reales de habla y comunicación. Las metodologías y enfoques socioculturales e interculturales que se utilizan comúnmente en la enseñanza de ELE requieren ser repensados para reflejar una comprensión más vital de la lengua. Esto implica ir más allá de una visión instrumentalizada de la ciudad, donde los lugares se convierten en simples sitios de interés turístico, y adoptar una

perspectiva que permita habitar la ciudad de manera más auténtica y significativa y en ese sentido, que permita también sentir la lengua.

La investigación y la práctica mostraron que estos enfoques sociales e interculturales de los cuales ha bebido en la enseñanza de ELE y que han abogado por una enseñanza bajo supuestos de reciprocidad y diálogo entre culturas sí se destacan como un factor clave en la configuración de lineamiento curriculares y unidades didácticas. Sin embargo, también la práctica nos permitió reconocer que la lengua sigue estando confinada en el plano del currículo tradicional, lo que limita su potencial transformador, pues a veces los métodos terminan apelando solo a lo retórico. En este sentido, se hace necesario explorar otros mapas de pensamiento que permitan abordar la enseñanza de ELE desde perspectivas más amplias y diversas. Esta apertura hacia nuevas formas de concebir la enseñanza de lengua no implica simplemente seguir una ruta predefinida, sino crear un espacio que posibilite la reflexión y la creación de conocimiento.

En esta investigación poder tensionar las formas de enseñanza de ELE al considerar el habitar un territorio como una práctica posible que tiene lugar en un mundo en el que no existen entidades fijas o permanentes separadas de sus entornos, nos permite reconocer que es factible trabajar la lengua en los bordes de lo institucional, donde emergen prácticas cotidianas en un devenir que sí es permanente en las lógicas de lo escolar y el mundo en general. Sin embargo, para lograr esto, es imprescindible adoptar una mirada crítica que cuestione los enfoques instrumentales de la enseñanza y desinstale los lugares hegemónicos de la misma, abriendo paso a nuevas posiciones y perspectivas en el ámbito educativo.

Gracias a la perspectiva de diversos autores y al sentido de una investigación con apertura al movimiento y los desplazamientos se pudo cuestionar no solo la lógica lineal de investigar, sino también de enseñar, y esto nos permitió dar primacía a los procesos de formación sobre los productos finales. Así entonces, el habitar, más allá de un asunto menos restrictivo y teórico en la enseñanza ELE, nos dispuso un relacionamiento difractado marcado por los movimientos realizados en el aula y en la ciudad en donde nosotros y nosotras fuimos el territorio de la investigación.

Al mismo tiempo, como maestra investigadora, cuando dirijo mi atención a las formas de habitar de los y las estudiantes debo resaltar el influjo que tienen las materialidades del entorno sobre ellos y ellas. Los elementos vivos que nos presenta la ciudad potencian las dimensiones sensoriales, afectivas y reflexivas de su experiencia a través de la palabra escrita y hablada, de los

gestos, las imágenes y los garabateos que pudimos materializar en los hallazgos. Esto significa entonces que las dinámicas sugeridas por la ciudad no son las mismas que se podrían gestar en un aula de clase convencional, podemos decir entonces que la estructura física del salón sí condiciona las formas de relacionarse con la lengua.

Al detener la mirada sobre lo que germinó del vacío fértil donde comenzó esta investigación, se revela el intento de reivindicar lugares, incluyendo el entorno físico y sensible de la ciudad de Medellín, como un espacio vital donde es posible conectarse con la fuerza de la cotidianidad. Este lugar también es un punto de producción de saberes y de resistencia contra lo institucional que ha separado el saber del hacer docente, debilitando el trabajo pedagógico en el aula. Aquí tejimos unos pasos de autoafirmación para experimentar y visibilizar las formas de ser y estar de una maestra de lengua en un espacio escolar que lucha contra lo institucional, en una ciudad entregada al turismo, y sus estudiantes, quienes encarnan estas dinámicas convulsas de la ciudad. Este espacio habitado por muchas palabras, palabras que resuenan y quieren ser dichas, y por personas que buscan nombrarse y encontrar su lugar en el mundo a través de la palabra, resultó en el movimiento de los modos de habitar esta ciudad como profesora y estudiantes de ELE.

Ahora, aquí podemos ver como se enfatiza la idea de que las entidades (sujeto, objeto, conocimiento) emergen a través de relaciones intra-activas, en donde no hay una entidad por encima de otra. (Canales et al. 2019) En el contexto de Medellín, esto se traduce en la interacción continua entre la maestra, los estudiantes, y la ciudad misma. La postura ética de "no-saber" permite que estas entidades surjan y se desarrollen en un espacio de cotidianidad y resistencia institucional. La ciudad de Medellín no es solo un fondo pasivo, sino un espacio activo que participa en el tejido del conocimiento y la identidad de los individuos a través de sus interacciones cotidianas. Este enfoque desafía la separación tradicional entre el saber y el hacer, reivindicando el entorno urbano como un lugar de producción de saberes y experiencias significativas.

El devenir de la maestra de lengua hacia la posibilidad inherente la pedagogía experiencial, junto con el devenir del estudiante de ELE que se permite habitar un espacio en donde la lengua cobra sentido, sintiéndola y que luego, reconduciendo su experiencia del habitar en palabras, revela que su interacción con las materialidades son un punto de fuga que desencadena las fuerzas creadoras y vitales de una ciudad que aún late y de una lengua que se desenvuelve en ella. Este proceso deriva entonces en nuevas materialidades creadas por los y las estudiantes quienes (re)crean la experiencia singular de habitar la ciudad en la enseñanza de ELE.

Pero, ¿qué potencia tiene esta investigación cuando lo que se espera comúnmente derivado de una práctica pedagógica es una configuración didáctica? Bueno, aquí se trazaron líneas potenciadoras de apuestas metódicas para poderse pensar desde habitar la ciudad, unos asuntos que traemos a la configuración didáctica cuando enseñamos ELE: preguntas, materiales, momentos, niveles; para entender que no son lo principal, sino que son elementos articuladores que enriquecen la mirada sobre el lenguaje. La lengua no son esos fragmentos o trozos que hay en una secuencia didáctica, tampoco es el cumulo de destrezas a desarrollar, ni de niveles a dominar, la lengua se extiende en significados, perspectivas e ideologías que se mueven en las interacciones e intercambios lingüísticos, y esta investigación nos mostró cómo la ciudad y sus materialidades potencia de manera genuina y libre estas prácticas discursivas en estudiantes de ELE.

Esta investigación supuso pensar otras líneas que puedan enriquecer lo didáctico, que posibiliten el espacio a la reflexión de que en la interacción pedagógica no siempre hay que ir directamente al hacer, sino que también se abre la posibilidad de explorar en esa interacción, los sentidos del ser, de enseñar, de volverse maestra, maestra de lengua y de posibilidades en una confrontación constante entre el deber y el querer que produzca epifanías sobre nuestra realidad docente.

Finalmente, esta investigación, como ya lo he mencionado, más allá de dar por sentado las múltiples posibilidades que emergieron, también abre el espacio a cuestionar qué aspectos podrían enriquecerla y potenciarla, por ejemplo, desde otras disciplinas. También cuestionar la idea de que el alcance de una investigación sea amplio o no si se deriva en una unidad didáctica, pues hace falta reconocer que el proceso investigativo en sí mismo pudo generar aportes valiosos al motivar la exploración de nuevas formas de abordar el contenido sobre la ciudad en unidades didácticas de ELE ya existentes, en donde sea posible llevar a cabo algunas acciones cartográficas como las aquí propuestas de unas materialidades que generan sensaciones en el cuerpo; una lengua que materializa esas sensibilidades, en suma; unas acciones cartográficas que no separan el entorno en el que nos movemos y aprendemos de nuestros cuerpos sentipensantes.

Referencias

- Agencia Presidencial de Cooperación Internacional de Colombia. (2020) *El español colombiano suena en el mundo*. APC Colombia. <https://www.apccolombia.gov.co/node/442>
- Alcaldía de Medellín. (2020). *Plan de desarrollo Medellín Futuro 2020-2023*. https://www.medellin.gov.co/irj/go/km/docs/pccdesign/medellin/Temas/PlanDesarrollo/Publicaciones/Shared%20Content/Documentos/2020/DocumentoFinal_PlanDesarrolloMedellin2020-2023_MedellinFuturo.pdf
- Alcaldía de Medellín. (2022). Con más de 1.400.000 visitantes Medellín superó la meta proyectada para 2022. Alcaldía de Medellín. <https://www.medellin.gov.co/es/sala-de-prensa/noticias/con-mas-de-1-400-000-visitantes-medellin-supero-la-meta-proyectada-para-2022/>
- Alvarez, J., & Passos, E. (2009). Cartografar é habitar um território existencial. *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina.
- Antón, M. (2010). Aportaciones de la teoría sociocultural al estudio de la adquisición del español como segunda lengua. *Revista española de lingüística aplicada*, (23), 9-30.
- Barrallo, N., & Gómez, M. (2009). La explotación de una imagen en la clase de E-LE. *RedELE: revista electrónica de didáctica español lengua extranjera*.
- Boisier, S. (2006). Algunas reflexiones para aproximarse al concepto de ciudad-región. *Estudios sociales (Hermosillo, Son.)*, 14(28), 163-190. Recuperado en 11 de enero de 2024, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-45572006000200006&lng=es&tlng=es.
- Canales, C., Padilla-Petry, P., & Gutiérrez, L. (2019). El no-saber en las cartografías sobre nuestro aprender como investigadores: una mirada post-cualitativa. *Educatio Siglo XXI*, 37(2), 49-66.
- Cervantes, C. (2008) «Enfoque comunicativo». *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquecomunicativo.htm
- Citro, S. y Rodríguez, M. (2020). Materialidades afectantes, memorias reflexivas y ensayos performáticos. Movilización de saberes encarnados en la universidad. *Ciencias Sociales y Educación*, 9(17), 23-56.
- Cuervo, J. (2008). Habitar: Una condición exclusivamente humana. *Iconofacto*, 43-512.
- De Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer*. México D. F.: Universidad Iberoamericana.
- Deleuze, G., y Guattari, F. (2010) *Mil mesetas: capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-Textos

- Díaz, A. (2016). Estado del arte del español como lengua extranjera (ELE) en Bogotá: cursos de ELE que nacen y se hacen. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 7(1), 173-193.
- Díaz Barriga Arceo, F., (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. REDIE. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2), 105-117.
- García, D. L., García, J. E. y Buitrago, Y. M. (2011). Estado del arte de ELE en Colombia, una mirada holística: metodologías y enfoques, material didáctico, variedades lingüísticas y dificultades en el área. *MarcoELE Revista de didáctica ELE*, (13), 1-10. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92152421003>
- García, B. (2011). *Una mirada artística del paisaje urbano*. <https://doi.org/10.6018/educatio.387001>
- García García, P. (2004). La cultura, ¿universo compartido? La didáctica intercultural en la enseñanza de idiomas. *RedELE*.
- Gonzalo Arango. (Consultado 22 de febrero de 202a). Medellín a solas contigo. Gonzalo Arango. Recuperado de <https://www.gonzaloarango.com/ideas/medellin.html>
- Heidegger, M. (1971) *El ser y el tiempo* (2ª ed. revisada). Fondo de Cultura Económica
- Hernández-Hernández, F., & Benavente, B. R. (2019). La perspectiva post-cualitativa en la investigación educativa: genealogía, movimientos, posibilidades y tensiones. *Educatio Siglo XXI*, 37(2 Jul-Oct), 21-48.
- Instituto Cervantes. (s. f.). Plan Curricular del Instituto Cervantes. Consultado el 20 de febrero de 2024 de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/
- Lynch, K. (2008). *La Imagen de la ciudad*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili Reprint.
- Le Grange, L. (2022). ¿Qué es la investigación (post)cualitativa? *Revista de Educación*, 27(1), 53-69.
- Mansur, J. (2017). Habitar la ciudad. Dwelling the City. *Instituto Tecnológico Autónomo de México*.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Grupo ANAYA
- Planella, J., Gallo, L. E., & Ruiz, L. A. (2019). Fernand Deligny: Mapas, cuerpos y pedagogías 12. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 15(1).
- Sánchez, A. (2005) *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Murcia: SGEL
- Sánchez, E. (2007). El desarrollo de la competencia intercultural a través de los manuales de ELE. *Biblioteca virtual redELE*.
- Vences y Fernández, Ú. (2015). Ver–observar–entender: fomentar la competencia visual crítica. *Biblioteca virtual redELE*
- Zambrano, M. (1986) *Claros del bosque*. Editorial Seix Barra

Zambrano, M, (1977-1990). *Obras completas IV: Libros (1977-1990), Tomo 2: Notas de un método, Algunos lugares de la pintura, Los bienaventurados*. Edición dirigida por J. Moreno Sanz, con la colaboración de P. Chacón Fuertes, et al.