

Forjando nuevos caminos – montañas desconocidas

Laura Flores¹
Gabriela Kaplan²

Los artículos que aparecen a continuación corresponden a dos comunicaciones presentadas por las profesoras del IPA Laura Flores y Gabriela Kaplan en la Convención Internacional de profesores de inglés, llamada *Teachers of English for Speakers of Other Languages* (TESOL), que se realiza todos los años con distinto nombre y en un lugar diferente de los Estados Unidos. En esta ocasión se llamó *Uncharted Mountains. Forging New Pathways (Montañas Desconocidas. Forjando Nuevos Caminos)*³. Además de aludir a las impactantes Rocallosas que rodean el horizonte de la ciudad de Denver, Colorado, sede de la Convención internacional en marzo del 2009, el nombre del evento invitaba a los participantes a realizar propuestas que abrieran caminos para recorrer paisajes todavía inexplorados para la profesión.

Nuestro interés al presentar también en los Anales del IPA estos artículos en forma conjunta, se debe a que, desde nuestra larga experiencia como docentes de lengua y cultura en inglés en Formación Docente, sentimos la misma motivación por comprender mejor e igual curiosidad frente al desafío de la enculturación⁴ en segunda lengua o lengua extranjera. No obstante las diferentes perspectivas con que las docentes interpretamos y analizamos este desafío, ambas aspiramos a compartir no solamente nuestras reflexiones, sino también el valor que le otorgamos, precisamente, a compartir nuestras diferencias.

Nuevos caminos para viejos obstáculos (Laura Flores)

Este trabajo se propone realizar una breve reflexión acerca de la inclusión de asignaturas que enseñan la cultura de los países angloparlantes como parte de la enseñanza del idioma inglés en la formación de docentes de lengua inglesa.

Por un lado, se considerará la importancia de estas asignaturas desde el punto de vista formativo y cultural; por otro, se evaluarán las desventajas y los obstáculos emocionales que implica incluir la enseñanza de una cultura que se vive como ajena o importada en nuestros programas de formación docente. Si bien los programas nacionales tradicionalmente valoraron positivamente el estudio de la historia y la literatura inglesas por su aporte al contexto cultural del idioma, no es tan claro cuál ha sido (y es) el aporte realizado a las prácticas de los futuros docentes.

Nos preguntamos cómo es el encuentro entre estas asignaturas y la cultura local, y de qué forma su estudio podría promover una mejor comprensión crítica del llamado ‘mundo global’.

Para responder este planteo me referiré a dos aspectos del tema:

1 Profesora de Literatura. Docente de Literatura Inglesa I del Instituto de Profesores “Artigas”.

2 Profesora de Inglés. Docente de Literatura I del Instituto de Profesores “Artigas”.

3 Las traducciones son nuestras.

4 Enculturación es, según la RAE, 23° ed., el “proceso por el cual una persona adquiere los usos, creencias, tradiciones, etc., de la sociedad en que vive.” (<http://buscon.rae.draefl>)

1) La necesidad de continuar trabajando sobre la propuesta educativa realizada a los profesores de lengua (también de lengua materna) de modo que con su trabajo promuevan:

- a) La formación de comunidades multilingües / multiculturales conscientes de serlo.
- b) La identificación del rol que juega el lenguaje en la enseñanza y en el aprendizaje.
- c) Las demandas de un alumnado variado.
- d) La atención de las necesidades de aprendizaje de los grupos socio-económicamente vulnerables para favorecer su adquisición del lenguaje “escolar”⁵ y el conocimiento académico.

2) La apertura y el desarrollo sostenido del currículum de formación docente será fundamental para preservar nuestras identidades en un mundo global.

Para avanzar en esta propuesta, es necesario definir dos conceptos marco: en primer lugar, resulta claro que ya no es posible referirnos a **un** lenguaje, **una** cultura o **una** ideología. En términos lingüísticos, no existe **el** español o **el** inglés, sino variaciones del español y variaciones del inglés.

En segundo lugar, la formulación explícita de que el lenguaje construye la realidad a través de las elecciones de los hablantes, voluntarias o inconscientes, es un aporte del pensamiento crítico contemporáneo o posmoderno, vinculado con el denominado “giro lingüístico”. Esta postura es claramente diferente de la propuesta por una ideología humanista, en la cual el lenguaje transparentaba la realidad en forma unívoca.

PRIMER PUNTO: Nos preguntamos si los programas actuales de formación de docentes de lengua (materna, segunda o extranjera) habilitan a los futuros docentes a satisfacer las necesidades de los grupos socio-económicamente vulnerables o marginados.

Consideramos que solo una agenda definida, explícitamente orientada hacia la superación de los desafíos sociales e intelectuales que la educación debe enfrentar, parece capaz de satisfacer estas expectativas. Este cambio implica modificaciones en la base de los programas nacionales de educación docente. Este plan debería ampliar la percepción de las diferencias lingüísticas y sociales en los futuros docentes y cuestionar sistemáticamente las consecuencias prácticas de algunas actitudes claves en los docentes frente a:

- Problemas lingüísticos, tales como las diferencias de pronunciación, el acento de la lengua materna en la segunda lengua/lengua extranjera, las diferentes opciones léxico-gramaticales.
- Temas culturales: desde una visión posmoderna de la historia y la literatura, donde prevalezcan la diferencia y la inclusión, es posible reforzar y ofrecer nuevos recursos y herramientas a las futuras prácticas docentes.
- La enseñanza: asumir como parte del rol (y, por lo tanto, de la responsabilidad y de la práctica) docente el tratar con alumnos de contextos distintos, con distintos puntos de partida, también en términos lingüísticos, de modo que el avance de la ZDP de esos alumnos se transforma en parte de los deberes profesionales docentes. Esto implica pensar en una enseñanza diferenciada que responda a los distintos contextos culturales. La forma en que el docente enfrenta la variedad de lenguajes que usan los alumnos –en este caso, las variaciones del español– define el respeto que muestre por la identidad de sus alumnos. El objetivo principal es que todos los alumnos sientan que los vínculos

5 Schleppegrell, M. **The Language of Schooling**. Mahwah, New Jersey. Lawrence Erlbaum Associates. 2006.

que plantean sus docentes implican el reconocimiento de su lenguaje y cultura, tanto si pensamos en la lengua materna, en la segunda lengua o en la lengua extranjera.

El concepto de “lenguaje escolar” en lugar del de “lengua estándar” permite ver al lenguaje aprendido en contextos escolares como el lenguaje de la academia, la burocracia o la tecnología, es decir, como otra variedad lingüística y, por lo tanto, adecuada a ciertos contextos y no como forma correcta (estándar) que debe sustituir formas incorrectas o empobrecidas (no estándar) de la lengua. Bajo la idea de que los alumnos no saben ni hablar bien el español subyace la convicción de que su uso del lenguaje no es válido y competente. Y en este concepto está implícita la mirada descalificadora, que considera algunas formas lingüísticas mejores que otras y desconoce que no hay otro valor lingüístico que la adecuación al contexto de uso. Toda otra valoración proviene de otros campos, pero no de la lingüística.

Es como si incorporáramos la noción vigotskiana de conocimiento previo para aplicárnosla a nosotros mismos, los docentes, de modo que nos ayudara a tomar conciencia –metacognitivamente, claro- de nuestra comprensión previa del alumno, su entorno, su manejo del lenguaje. De esa forma podríamos adecuar nuestra mirada al contexto cultural y lingüístico real de los alumnos, realizando un cambio conceptual que parece inevitable para poder encontrar a nuestros adolescentes en sus propios conocimientos previos y enseñarles.

SEGUNDO PUNTO: Abrir y desarrollar el currículum de la formación del docente de lengua podría ayudarnos a preservar nuestra identidad en un mundo global. Tomo de Kumaravadivelu el concepto de una condición, una pedagogía y una prédica *postmétodo*, que parece la más adecuada a la necesidad de partir de una episteme local, en lugar de seguir expertos universales. Este pedagogo propone:

una ruptura clara y consecuente con el concepto de método, un marco de trabajo coherente y abarcativo en la medida en que lo permita el estado actual del conocimiento, y un grupo de ideas bien definidas, y explicadas, que puedan guiar los aspectos importantes de la actividad en la clase de segunda lengua o lengua extranjera⁶.

Cabe destacar que Kumaravadivelu se refiere explícitamente a la diferencia entre *postmétodo* y aquello que a menudo se denomina ‘enfoque ecléctico’ que, según él, también limitó la posibilidad de desarrollar modelos locales de formación docente. Este marco de trabajo les otorga a los docentes el lugar de generadores de pedagogías particulares, prácticas y posibles en su propio contexto. Kumaravadivelu afirma que el *postmétodo* implica la superación de la dependencia centro-colonia en cuanto a la posesión y la producción de conocimiento, y plantea que la marginación no sería posible sin la auto-marginación, es decir, nuestra convicción de que somos dependientes y limitados.

En el contexto de la enseñanza global del inglés (ELT), esta práctica se manifiesta no solamente en la amplia aceptación de la superioridad de los métodos occidentales por sobre las prácticas locales, sino también en la creencia cuidadosamente cultivada de que, cuando se trata de la enseñanza del inglés como segunda lengua o como lengua extranjera, de alguna manera los hablantes naturales de la lengua son

6 Kumaravadivelu, B. **Understanding Language Teaching: From Method to Postmethod.** Mahwah, New Jersey. Lawrence Erlbaum Associates. 2006. p. 208.

altamente superiores a quienes no lo son, a pesar de la experticia y la experiencia de estos últimos⁷.

Tal vez algunas de estas ideas alienten la apertura del currículum a otras lecturas, otras escrituras, otras valoraciones tanto de las formas de aprender y de enseñar como acerca de qué aprender, qué enseñar y para qué hacerlo. También destaca la importancia de aprender a documentar adecuadamente el conocimiento para darle visibilidad, aspecto fundamental a la hora de pensar en formar docentes con formas, convicciones y motivaciones propias, capaces de generar sus formas propias y de argumentarlas convincentemente.

Un punto álgido que plantea Kumaravadivelu tiene que ver con los materiales de trabajo:

Sólo una pedagogía basada en un método, y no una pedagogía post-método generada localmente, puede continuar promoviendo una industria multimillonaria de libros de texto producida en el centro, que produce sin parar materiales para ELT basados en el concepto de un método que debe ser usado en el mundo entero⁸.

Las consecuencias emocionales de percibir la cultura y la lengua inglesa como imperialistas no van a cambiar de un día para el otro. También seguirán incambiadas las mentes imperialistas que, abierta u ocultamente, sienten que están iluminando el mundo con la antorcha de la herencia anglosajona. De alguna forma, ambas posturas son parte de la misma mirada (marginadora y auto-marginadora), que conciben al mundo en términos coloniales.

Enseñar inglés en América Latina tiene implicancias políticas que los docentes de inglés no podemos ni debemos ignorar. Si nos proponemos ayudar a construir conceptos y enfoques inclusivos del idioma, la cultura y la ideología, necesitamos voces locales fuertes, que trabajen para superar la injusticia local y la injusticia global existentes hoy. En este marco nos planteamos que la globalización no es un fin es sí mismo, sino un medio para alcanzar la dignidad de todos, los derechos humanos y las responsabilidades de todos. Estos son los verdaderos obstáculos, los más profundos, que no hemos logrado superar todavía. Como educadores, esperamos poder contribuir, local y específicamente, a forjar nuevos caminos para lograrlo.

Bibliografía

- Kumaravadivelu, B. **Understanding Language Teaching: From Method to Postmethod**. Mahwah, New Jersey. Lawrence Erlbaum Associates. 2006
- Schleppegrell, M. **The Language of Schooling**. Mahwah, New Jersey. Lawrence Erlbaum Associates. 2006.

Forjando nuevos caminos-montañas sin diagramar (Gabriela Kaplan)⁹

La enseñanza de inglés en Uruguay y las políticas que la sustentan están inmersas en la existencia simultánea de una demanda cada vez mayor de aprender más inglés de mejor calidad junto con el constante rechazo de la cultura que la lengua representa. La formación

7 **Ibíd.** p. 218.

8 **Ibíd.** p. 220.

9 Trabajo presentado junto al de la profesora Laura Flores, que antecede a este artículo, en TESOL Convention, Denver, 2009.

de profesores en el campo de inglés siente estas fuerzas centrípetas y centrífugas de manera ubicua, y parece estar reaccionando a tan enormes, incansables influencias con más confusión que razonado pensamiento. En términos filosóficos o literarios, la situación de la enseñanza de inglés y cómo enseñarlo en Uruguay es la de una paradoja, que puede producir nada más que estancamiento, montañas diagramadas y caminos colmados de obstáculos y peajes.

“Una paradoja es una verdad absurda”¹⁰. Voltaire ilustra el sentido del término a través de un ejemplo: “la teología muchas veces ha llevado al hombre hacia el ateísmo, hasta que la filosofía finalmente lo movió de él”¹¹. El ejemplo del filósofo francés y la situación en varias comunidades en Latinoamérica son similares: por un lado, una necesidad de aprender inglés porque le da la posibilidad al individuo de mejores ofertas laborales, educación, y un crecimiento más profundo; mientras que, a la vez, la lengua inglesa se interpreta como la voz del imperio, como la ideología que corta las posibilidades de mejoras laborales, mejor educación y crecimiento más profundo en la lengua nativa, el español. El hecho histórico de que fue España la soberana en estas tierras no parece producir el mismo rechazo a su cultura o su lengua.

La lógica de este pensamiento va más allá de esta discusión, pues lo que nos concierne es el poder desentrañar la visión del mundo que sustenta la currícula de formación docente en nuestra sociedad, como primer paso, para luego poder analizar y eventualmente cambiar ciertos contenidos, especialmente en los campos de fonética y cultura.

Cuando una alumna se decide a comenzar la carrera de profesorado de inglés en Uruguay, hay un contexto cultural que la antecede y que ha sido creado luego de más de cien años de enseñanza del inglés como lengua extranjera en nuestras tierras. Esa estudiante, en general joven y mujer, es parte de una comunidad de habla en la cual el español, o el español uruguayo, es el instrumento más importante para la comunicación y la negociación de significados. Una vez que esta persona se transforma en una posible profesora de inglés, se verá inmersa en una comunidad de habla un poco diferente. Los hablantes en esta comunidad viven en un discurso que se construye en inglés dentro del aula e incluso dentro de los centros educativos, a menos que la carga emocional de lo que se dice sea demasiado pesada, en cuyo caso tanto la docente como la alumna volverán a la lengua materna, el español.

Los lingüistas culturales y los lingüistas antropólogos reconocen dos fenómenos que relacionan la lengua y la cultura: el de enculturación y el de aculturación. El primero describe el proceso natural a través del cual todo individuo adquiere competencia en su lengua nativa. El segundo, el de aculturación, es el proceso que se aprende en el contexto de adquisición de una segunda lengua o de una lengua extranjera. Nuestros alumnos de Formación Docente se encuentran inmersos en una comunidad de hablantes donde el docente ya es un hablante competente en la lengua extranjera, es decir, los docentes ya hemos recorrido el proceso de aculturación siguiendo procesos diversos, complejos, ricos, pero esencialmente únicos e irrepetibles, de negociación y cooperación de significados entre las dos lenguas y las dos culturas. Esto quiere decir que cada uno de los docentes de esta estudiante ha pasado a través de su propio proceso de negociación entre su cultura (C1) y la cultura de la lengua extranjera (C2) y ha logrado su propia identidad como hablante de dos lenguas, como individuo que vive un mundo diferente al de la C1 y de la C2. Ese docente ya ha creado su propio amalgamamiento de las dos lenguas y de las dos culturas y, por lo tanto, ha creado, artesanalmente, su propia crítica de ambas culturas. Algunas de las docentes en Formación Docente seremos más estrictas con

10 www.philosophypages.com/dy/, traducción de Gabriela Kaplan

11 Voltaire, F. **The Works of Voltaire**. Vol. 3: Philosophical Dictionary Part 1) ATHEIST. 1764. Paragraph 1485.

la fonética, asegurando que los uruguayos copien lo más fielmente posible los sonidos del hablante nativo. Los sonidos de los hablantes nativos, a su vez, serán definidos por cada docente, dependiendo de dónde, cuándo, durante cuánto tiempo y con qué asiduidad esa docente haya vivido o viajado en el mundo anglo hablante. Otras seremos extremadamente estrictas con referencia a la sintaxis y al vocabulario. Finalmente, todas y cada una de las docentes de Formación Docente vamos a esperar que cada una de nuestras alumnas negocie en sus términos individuales y personales la relación entre las dos lenguas y las dos culturas.

La educación para futuros profesores de inglés recibida en un centro de Formación Docente en Uruguay, por muy nutrida y nutriente que sea, se hace hacia un destino bastante misterioso, lo que no hace que la negociación identitaria sea más sencilla. Como docentes, su futura función no será la de preparar alumnos para que se acomoden dentro de la cultura extranjera, a pesar de que quizás algún día tengan que preparar a sus alumnos para viajar o para vivir en el extranjero, en algún país angloparlante. El contexto uruguayo espera de ellas que enseñen inglés como lengua extranjera o segunda lengua, como si ellas mismas fueran hablantes nativas o casi nativas; también las puede empujar hacia enseñar inglés para negocios, o simplemente empujarlas a enseñar inglés como idioma auxiliar. En cualquier caso, se esperará que puedan contestar preguntas tan variadas como saber la lista completa de verbos irregulares, las infinitas connotaciones de la palabra ‘nice’, la fecha de nacimiento de William Shakespeare, Marilyn Monroe y Bill Gates. Todos estos difíciles requerimientos van paralelos al mandato ineludible de no perder la identidad uruguayo.

Claire Kramsch sostiene, cuando discute sobre la identidad, que:

sobre la realidad de hechos y eventos que constituyen la historia de una nación y su cultura, se impone la imaginación cultural que se forma durante cientos de años de discursos de diferentes géneros: mapas y censos, obras literarias y otras producciones artísticas, así como a través de ciertos discursos en la prensa y en los medios¹².

La imaginación entonces tiene un papel fundamental en el proceso de aculturación. Los uruguayos tenemos una realidad de C1 sobre la cual se impone cómo imaginamos esa realidad. A la vez, como uruguayos, vemos una realidad sobre el mundo angloparlante, que normalmente incluye a los Estados Unidos e Inglaterra, más que Irlanda, Escocia, Australia, Nueva Zelanda, Canadá o Sudáfrica. Sobre esa realidad, agregamos lo que nuestra imaginación nos indica sobre lo que es el mundo angloparlante, un mundo del que ni los estadounidenses ni los ingleses tienen noticias porque su imaginación ha estado nutrida de otras percepciones, memorias y razones, y que está enraizado en lo que nosotros pensamos de nosotros mismos, nuestras “esperanzas y miedos, deseos y odios”¹³.

Aquí parece estar la razón de la paradoja. Aquellos de nosotros que enseñamos lengua y cultura en inglés hemos llegado, de alguna manera, a lo que a cada uno se nos antoja un buen puerto con respecto a la infinita cantidad de oportunidades que ofrece para crecer personal y emocionalmente una segunda lengua, a pesar de —o quizás debido a— las mismas debilidades de esta cultura en aspectos ideológicos. Admiramos la inexorable y exuberante muestra de fuerza intelectual, emocional, física y espiritual que construye imperios, pero temblamos fren-

12 Kramsch, C. “Teaching Language along the Cultural Faultline”. En Lange, Dale E & Paige, R. Michael (Ed). *Culture as the Core: Perspectives in Second Language Education*. Greenwich. Information Age Publishing. 2003. p. 19-35.

13 Johnson, S. *Vanity of Human Wishes*. 1749: “hope and fears, desires and hates”.

te al precio que la humanidad ha pagado por ellos. Poder ver las fortalezas y las debilidades de la C2, sin embargo, nos lleva casi inconscientemente hacia lo que es un tabú cultural en el Uruguay: poder percibir la igual fuerza intelectual, emocional, espiritual y física de los españoles durante y luego de la colonización de América Hispana y, lo que es aún más peligroso, pensar en la responsabilidad de los criollos al despoblar estas tierras de sus habitantes indígenas mientras sometían a los inmigrantes africanos a la esclavitud y la desigualdad.

Como docentes, sabemos que no puede haber aprendizajes significativos sin tensión. Como individuos, sabemos que la vida no tiene valor sin la paradoja. Nuestra tarea, entonces, es la de promover tensión y crecimiento a la vez que cada individuo estudiante de Formación Docente amalgama dos culturas, incluso si eso conlleva vivir una vida de paradojas. La confusión es parte de los procesos de enseñanza aprendizaje, el estancamiento no puede siquiera pensarse. En Uruguay se han forjado caminos relevantes; y hay nuevos que se siguen forjando. Nuestras mentes y almas están dispuestas hacia el diálogo y la negociación, hacia la exploración y el análisis, hacia la cooperación y la interacción. Nuestra meta no es la transmisión de competencia en lengua inglesa, sino lograr, a través de la competencia lingüística en una segunda lengua, impactar en cada uno de los individuos, cuyas coordenadas culturales puedan moverse desde lo diagramado hacia una sensación de liberación y de constante re-elaboración de nuevas formas y patrones para transitar montañas y caminos, cataratas y arroyos.

Bibliografía

- Johnson, S. **Vanity of Human Wishes**. 1749 (“hope and fears, desires and hates”).
- Kramersch, C. “**Teaching Language along the Cultural Faultline**”. En Lange, Dale E. & Paige, R. Michael (Ed). **Culture as the Core: Perspectives in Second Language Education**. Greenwich. Information Age Publishing. 2003. p. 19-35.
- Voltaire, F. **The Works of Voltaire**. Vol. 3: Philosophical Dictionary Part 1) ATHEIST. 1764. Paragraph 1485.