

# **LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS COMO ACCION CULTURAL**

**Gloria Gutierrez Almarza y  
Fernando Beltrán Llavador  
E.U. de Educación de Avila  
Universidad de Salamanca**

## **Summary**

The introduction of foreign languages in primary education has led us to rethink and reconsider not only the methodological or procedural aspects of classroom activity, but also the aims and objectives of both primary English teaching and the education of primary teachers. This rethink must consider the sociopolitical and cultural contexts within which these two activities are carried out. Using the framework of criticism and possibility theory, we propose to subordinate the what and the how to the why. This article, thus, presents a series of materials and teaching activities which can, hopefully, give this considerable broader perspective to the teaching of English in primary schools.

## **Resumen**

La introducción de lenguas extranjeras en el segundo ciclo de la enseñanza primaria nos ha llevado a reconsiderar no sólo los aspectos procedimentales y metodológicos de la actividad en el aula, sino también los objetivos tanto del inglés en la primaria como de la formación de los maestros. Esta replanteamiento lleva consigo el considerar y analizar los contextos sociopolíticos y culturales donde se lleva a cabo la actividad docente. Partiendo de los discursos de la crítica y de la posibilidad, proponemos subordinar los qué y los cómo a los por qué.. Este artículo presenta una serie de materiales y actividades que pueden, esperamos, ofrecer esta perspectiva más amplia en la enseñanza de las lenguas extranjeras.

## I. INTRODUCCIÓN

Como resultado del trabajo conjunto que hemos venido desarrollando en los últimos tres años, cada vez vemos más urgente volver a hacer de los idiomas un vehículo de conocimiento social. Nuestra mayor preocupación consiste en este momento en dar primacía a los fines educativos antes que a los medios, no por subestimar su valor, sino antes bien, para garantizar que sean perfectamente congruentes con fines éticamente sancionables. Consecuentemente este artículo intenta establecer vínculos muy fuertes entre teoría y práctica, y por eso la fundamentación teórica se acompañará de ilustraciones prácticas por medio de algunos materiales y propuestas de actividades sencillas. Aunque los ejemplos se referirán al idioma inglés muchas de las ideas se podrán transferir, con adaptaciones, a otras lenguas.

Antes de proceder a mostrar esos materiales educativos quisiéramos poner de manifiesto que suscribimos plenamente la posición de Paulo Freire cuando afirma que el “fin último de la educación es la libertad”. Nuestra inspiración educativa procede de una multitud de autores y trabajadores de la enseñanza cuyo empeño es hacer de la educación una tarea emancipadora y crítica. En ese empeño de crecimiento en la conciencia de nuestra identidad, los otros (tan diferentes a nosotros pero tan cercanos en lo más íntimo) juegan el importantísimo papel de ayudarnos a reconocernos en el espejo de la diferencia.

Los idiomas, por su puesto, están en el punto de confluencia entre pensamiento y acción, entre lenguaje y conciencia, y representan a la vez la semilla y el fruto de una cultura que puede ser de diálogo, encuentro y cooperación o, por el contrario, de sometimiento, desencuentro y competición, esto es, una cultura de fines o una cultura de medios. Por eso, en nuestra comprensión de cultura, ésta no queda reducida a objetos -sean estos expuestos al ojo público en museos o lugares reconocidos o elaborados en el aula- sino que recoge además, y de una manera importantísima, los procesos, las interacciones y las historias de vida de sus protagonistas, en nuestro caso los niños y niñas, sus padres, sus enseñantes, y la pequeña gran comunidad que configura cualquier microuniverso educativo.

## II. EL POLO CRÍTICO: LO QUE NO ES ACCIÓN CULTURAL EN ENSEÑANZA DE IDIOMAS

A continuación ofrecemos algunos ejemplos de lo que *no* representa una cultura liberadora en enseñanza de idiomas, para después apuntar otras propuestas y ejemplos de lo que *sí* podría representar esa cultura:

1. Excluir la enseñanza de otras lenguas en favor exclusivo del inglés por seguir políticas de planificación lingüística con criterios exclusivamente economicistas.

2. Depositar en los medios (los “media” de los que ya dijera McLuhan haciendo un juego de palabras “the media is the message”) la clave educativa. Aunque esconden posibilidades enormes deben subordinarse a los fines educativos y no a la inversa. Ahora proliferan los libros y materiales banales, frívolos y supuestamente ambiguos so pretexto de que son motivadores, se acude a formatos de la prensa del corazón, o se elaboran contenidos para audiencias amplias dejando a un lado las características específicas de cada contexto. Los métodos llegan a equipararse a los libros de texto, reduciendo al enseñante a un mero ejecutor de las prescripciones del libro experto.

3. Fomentar la competición entre maestros y estudiantes en lugar de la cooperación; y hacer de los idiomas un nuevo elemento de discriminación confundiendo diferencia con deficiencia: por ejemplo, haciendo uso del idioma inglés como “gatekeeper”, elemento de selección laboral a la hora de contratar trabajadores inmigrantes en el Reino Unido y Estados Unidos; o el caso de los trabajadores vietnamitas en los EE UU en cadenas de producción a quienes se les enseña el inglés estrictamente necesario para cumplir su función de piezas en el engranaje industrial, pero nada más. Las clases ponen el énfasis en las competencias necesarias para los trabajos que se consideran apropiados para los inmigrantes. Algunas se destinan a señalar la importancia de disculparse adecuadamente: “What do you say to your supervisor when you make a mistake?”; “I am sorry, I will not do it again”. Los alumnos también fichan y siguen normas empresariales con directrices en las paredes de las clase del estilo “Work quickly. Don’t waste time and materials”. Tollefson (1991: 108), a la luz de estos hechos hace la siguiente reflexión:

“The function of language policy for refugees arriving in the US is to regulate the role of the educational system in integrating them into the social, political, and economic life of their new country [...] to channel them into jobs in the peripheral

economy, primarily at near or near minimum wage ...[and] refugee ESL classes emphasize language competencies considered appropriate for minimum-wage work: following orders, asking questions, confirming understanding, apologizing”.

4. Solapar sutilmente el discurso de los idiomas como vehículos de comprensión internacional con el de la colonización multinacional. Así, una crónica de un encuentro de la asociación TESOL en Moscú dibuja el clima mercantilista que se respiraba en tal ocasión: “Not surprisingly, even corporations played a significant role in this new kind of professional happening in a new Russia: Penguin Books printed the programs and provided generous program “extras”, while McDonalds’ and the Coca-Cola Company, *those consummate symbols of a formerly alien world order*, fed the participants with Big Macs, apple pie, and gallons and gallons of coke” (Martin and Bochorishvili 1994).

### III. EL HORIZONTE DE POSIBILIDADES

Como al discurso de la crítica ha de acompañar el de la posibilidad, comentaremos ahora algunos ejemplos de materiales diseñados, o recogidos, en buena parte, por o con nuestros estudiantes de Magisterio para aplicar ideas similares a las aulas de enseñanza primaria o secundaria, que nos gustaría contribuir a transformar en genuinos laboratorios culturales.

1. Puesto que damos prioridad al contexto, pensamos que uno de los primeros pasos en el aprendizaje de idiomas habría de consistir en recoger muestras vivas del idioma de aprendizaje en su entorno más inmediato. Existen posibilidades de elaborar posters, dosiers, etc., a partir de muestras de lenguaje real a partir de etiquetas o frases recogidas en el supermercado local, en los anuncios de la calle o de la prensa, nombres de tiendas, etc. Algunos murales con ese variopinto material han decorado las paredes de nuestras aulas con títulos tan sugerentes como “Spanglish in our town”, “English in the streets”, etc...

2. Elaborar diarios de aprendizaje, que podrían seguir varias modalidades:

- individuales
- cooperativos
- escritos
- orales (grabados en cinta)
- según un formato prescrito previamente
- adaptados al estilo de cada estudiante
- en el idioma materno
- en el idioma de aprendizaje

He aquí un breve extracto de las notas de un día de prácticas en el diario escrito de Purificación, una de nuestras alumnas, que recoge la siguiente anécdota: "It is raining and children can't play in the garden and they look through the glasses while the rain falls on the street. They draw and colour the pictures, but soon they begin to get bored. We sit on the floor, look at each other and Teresa says: 'Puri, why don't you tell us a story? Oh, I think. This is a surprise, but why not? The problem is that I do not remember any now but this problem disappears quickly. (I look at one of their drawings) and begin a story...(sigue la historia improvisada acerca de unos niños como ellos, en una escuela parecida a la suya pero con alguna mágica diferencia). M<sup>a</sup> José, Belén, Teresa and Inma are very, very happy and they like the tale. I have seen that the imagination is something really incredible and very useful for us teachers..."

3. Una variación de lo anterior consiste en mantener un pequeño cuaderno (o cinta grabada) de diálogos con el profesor: no ha de ser muy extensa, pero es sumamente estimulante y personal. Se ha realizado una experiencia de ese tipo en el área de alfabetización de adultos en un segundo idioma en Estados Unidos; y se está efectuando esa misma experiencia en alfabetización de adultos en la Comunidad Valenciana con resultados sorprendentemente positivos (ver referencias al final, en la bibliografía).

4. Todavía otra variante de lo anterior consiste en efectuar, más allá del ámbito del aula, entrevistas registradas de forma escrita o en cinta de cassette. Por ejemplo Mari Carmen y Margarita, dos de nuestras alumnas, grabaron en cintas de cassette y vídeo entrevistas a hablantes nativos y extranjeros con distintos acentos. Este material elaborado por los propios alumnos fue una aportación muy rica para nuestras clases.

5. Además de las ventajas de la correspondencia escolar (la comunicación es real y no simulada, a una motivación "afectiva" le sigue un resultado "efectivo", la tarea es significativa tanto en el proceso como en su producto, el enfoque subordina por necesidad el contenido gramatical a las funciones comunicativas del lenguaje, etc...) nuestros alumnos mantuvieron correspondencia con profesores y estudiantes de inglés en distintos países, durante un curso académico y algunos aún la continúan, a partir de las listas de direcciones que aparecen periódicamente en la revista *Forum*. La experiencia supuso un acercamiento de culturas (no necesariamente sajonas) a través de la lengua inglesa como idioma internacional. A esto se puede añadir la modalidad de intercambios de vídeos con el objetivo ideal de alcanzar intercambios personales o de grupo con visitas y estancias periódicas en el otro país.

6. Se puede escribir también, como parte del curriculum de formación escolar o universitaria, a diversas organizaciones pidiendo información diversa. Por ejemplo, en una ocasión escribimos a una cincuentena de direcciones extraídas de un directorio sobre “holistic education”. Al poco tiempo empezamos a recibir folletos informativos de organizaciones e instituciones muy diversas que tuvimos que organizar en diferentes subsecciones (escuelas alternativas, revistas, boletines y libros divulgativos, catálogos, métodos de aprendizaje divergentes como “homeschooling”, “accelerated learning”, “cooperative learning”, etc., o líneas educativas como las de Montessori, Steiner, John Holt, etc...) a fin de hacer el mejor uso de un material que concilia de manera ideal el idioma inglés y el contenido pedagógico. Para ello tan sólo hizo falta una carta estándar que se envió a ese listado de direcciones reseñadas en una revista educativa.

7. A esos efectos, resulta del máximo interés, elaborar un dossier con direcciones de interés tanto en España como en el extranjero, que pueden incluir desde Oficinas de Turismo hasta las Embajadas o Consejerías Laborales, subdirecciones de los ministerios de educación de los dos países, centros educativos escolares o universitarios, representantes editoriales, asociaciones de carácter social, ecológico, cultural, etc....Por ejemplo, 1) British Telecom tiene toda una sección dedicada a la rama educativa y edita materiales didácticos de sumo interés; 2) otra posibilidad, para estudiantes universitarios puede ser la suscripción de la revista *New Internationalist*, y las cintas que acompañan a la revista para los ciegos; 3) si queremos intercambiar materiales con otras escuelas podemos sugerir la suscripción gratuita a una revista similar -también con cintas- que edita la ONCE en España; 4) en otro orden de cosas, hemos visitado la Filmoteca de Salamanca, tanto con estudiantes como con niños, donde han elaborado -a propia petición- ciclos específicos de películas en versión subtitulada previamente comentadas por los encargados y acompañadas de fichas didácticas.

8. Otra variante, más modesta pero accesible, es la correspondencia “interna”, esto es, dentro del propio colegio, entre niños de una y otra clase o entre grupos de distinto nivel, o de colegios cercanos.

9. La presencia real de visitantes extranjeros en nuestras aulas, o salidas previamente preparadas para el encuentro de los niños o estudiantes mayores, con los mismos es imprescindible para hacer de la enseñanza del idioma inglés algo “real” y no meramente una asignatura más (en nuestras aulas hemos tenido estudiantes extranjeros, además de las “lectoras” que son una valiosísima presencia).

10. Cabe unirse, además, a grupos de turistas extranjeros en la propia, o una localidad cercana, siguiendo las explicaciones en el otro idioma con cuadernos de visita previamente elaborados. Idealmente, habría que buscar la ocasión de trabar conversación con ellos de una forma sencilla, registrando expresiones fáciles y comunes desde el principio (contamos con el testimonio real y la valoración positiva de Sonsoles, una maestra del Colegio Público Comuneros de Avila que realizó esa experiencia en una visita con sus alumnos a la ciudad de Santiago de Compostela; los alumnos tenían que completar una guía de observación en inglés a partir de la información obtenida a base de preguntas a los visitantes extranjeros o sus guías, y consultando a los folletos de información turística de la oficina local).

11. Además de lo anterior, nos podemos plantear una enorme variedad de materiales alternativos, o complementarios, a los libros de texto, de acuerdo a los niveles con los que trabajemos:

- *Prensa diaria o semanal:*

a) prensa española: según edades recoger dossier de artículos con aspectos de interés sobre la lengua o la cultura de los países anglófonos o francófonos, etc... (por ejemplo, el artículo "Modernos y elegantes", lleno de humor y de frescura de Julio Llamazares, en El País, jueves 13 de mayo de 1993, p. 15, o algún comentario incisivo en ese, u otros periódicos de Juan Goytisolo en favor de una cultura "mestiza", "meteca", resultado de contactos, mezclas creativas y adaptaciones para resistir o contestar la dominación ideológica, o de Eduardo Galeano o Carlos Fuentes respecto a la presencia social y lingüística de las minorías hispanas, fronteras, chicanas, en EEUU, etc...);

b) prensa extranjera:

- seleccionar extractos como éste, extraído de una tira cómica: *"I used to think I was poor. Then they told me I wasn't poor, I was needy. Then they told me it was self-defeating to think of myself as needy, I was deprived. Then they told me deprived was a bad image, I was underprivileged. Then they told me underprivileged was overused. I was disadvantaged. I still haven't got a dime, but I have a great vocabulary"*.

- hacer composiciones escritas recortando y pegando palabras y frases (como éste pequeño poema/collage escrito en colaboración con un grupo de estudiantes: *"ahhh!! sometimes precious life takes only 10 years, months,*

*weeks, minutes, seconds to share, don't you think?"* en el que la disposición de las palabras, el tipo de letras, la ilustración de fondo, en suma, los componentes extralingüísticos consituyen un orden semiótico indispensable para su apreciación);

- hacer cajas diversas con recortes: a) de letras, b) de palabras, c) de frases, d) de párrafos, e) de artículos breves para trabajar de diversas maneras (analíticas o sintéticas) con unidades léxicas de distinto rango.

c) cómics: inventados o con variantes, vaciando los bocadillos y elaborando sencillos diálogos.

d) elaboración de fotonovelas sencillas cuyos protagonistas sean los propios alumnos a partir de dramatizaciones pequeñas hechas a ese efecto.

- *Canciones*: No es este el lugar para tratar en profundidad un tema que merecería un capítulo específico; tan solo decir que al beneficio indudable de aprender las canciones elaboradas al efecto habría que estimular la capacidad de invención de sencillas recitaciones rítmicas por parte del propio profesor y de los alumnos. No tiene por qué ser difícil. Así, un grupo de alumnos escribió, y grabó con un sencillo acompañamiento musical, la siguiente canción que, obviamente, se puede repetir una y otra vez: *"I am a boy/you are a girl/ We are good friends/ Repeat again..."*

- *Talleres de creación literaria*: representa una variante de algunas ideas previas. Hay que despertar la capacidad creativa de los estudiantes universitarios, los maestros y los niños, y buscar recursos que ayuden a dar expresión al artista que todos llevamos dentro.

a) Lo que sigue es un ejemplo de algo que dimos en llamar "cut-up poems", es decir, composiciones-mosaico mediante la combinación y manipulación consciente de versos sueltos de diferentes poemas de autores conocidos para proporcionarles un sentido nuevo y personal. Así, Paloma escribía, sorprendiendo gratamente a sus compañeros y profesores, la siguiente composición: *"Here the wind does not descend/ I speak asleep and speak/ in a herbarium replete with poems/ where some roses of light bloom/ it's a bright stage/ toward a desert of sand and mirages/ in the mystery of the image. / I have gone round the world/ with the sun at my back and the heart set/ Here the wind does not descend/ I speak asleep and speak."*

b) Además, nuestros estudiantes han experimentado el proceso de elaborar sus propios "readers", lecturas graduadas al efecto de enseñar el idioma inglés a



través de narraciones sencillas, ilustradas y encuadernadas con formato de libro por ellos mismos, tales como “the playful moon”, “the naughty witch”, “Rose’s bath”, etc... que lamentablemente no podemos reproducir aquí por falta de espacio.

c) Una tarea desarrollada por un grupo aproximado de veinte profesores, a partir de la idea anterior y para suplir la dificultad de dotar de materiales de lectura a las bibliotecas de aula, consistió en hacer que cada niño del aula de inglés elaborase un “reader” con un formato estándar (una hoja de DIN- A3 de papel de cartulina, doblada por la mitad, esto es, con cuatro páginas, con un gran dibujo y texto variable -desde una frase a un pequeño párrafo según niveles). Cada maestro hubo de garantizar un mínimo de corrección del trabajo de sus niños para evitar errores graves. Después de cerciorarse de que todos los niños de un aula leyeran los cuentos de los demás, se intercambiaron con las otras aulas, y el material completo de todo un colegio con los otros colegios a los que pertenecen los maestros del seminario permanente. ¡¡Con promedio de 25 alumnos por aula en colegios con cuatro aulas de inglés y un intercambio con 5 colegios, se obtuvieron enseguida 500 sencillas lecturas!! Las fascinantes posibilidades de este fecundo intercambio merecerían de por sí el espacio de un extenso artículo.

De esa pequeña experiencia, y de las anteriores, podemos destacar dos lecciones básicas:

1) el enorme potencial -todavía inexplorado- de los maestros cuando se ponen a trabajar juntos en una empresa común. Cultura es trabajar juntos. No hay cultura si hay aislamiento. No hay comunicación sin diálogo, y no hay diálogo “real” si éste no se traduce en acción;

2) la necesidad de hacer de los maestros y de sus niños los actores principales de la educación de idiomas, no los meros receptores o consumidores de materiales ajenos, muy sofisticados pero muchas veces carentes de alma, sin la energía de las propias manos y el propio corazón:

- *materiales en el idioma extranjero de otras disciplinas o asociaciones:*

a) Por ejemplo, asociaciones equiparables a *Intermón*, en España, tienen paquetes educativos sumamente motivadores, mucho más cercanos, por cierto, a la realidad de una inmensa mayoría de niños procedentes de estratos sociales no privilegiados que aquellos productos educativos importados que tratan de “vender” las imágenes alienadas de la telépolis.... Adaptarlos para su uso en el aula de inglés supondría un paso enorme hacia la conquista de un sentido real en la enseñanza del idioma extranjero al abordar, desde la mirada de otros países, los temas del desarrollo, los modelos familiares, los clichés y estereotipos, la xenofobia, el desempleo, la discriminación racial, la deforestación, la extinción

de las especies animales y vegetales, el exterminio de las poblaciones indígenas y la proliferación de los *meninhos da rua*, las guerras tecnológicas y el acoso descarnado a los países pobres mediante la deuda externa, y un largo etcétera. El argumento del ludismo muchas veces ha ocultado bajo un barniz autoindulgente y naïve una metodología de idiomas conservadora, semi-hipnótica e idiotizante, privilegiando una sensibilidad narcisista, ocupada en primar las “capacidades” individuales (legitimando la meritocracia, como si la “aptitud” fuera una cualidad surgida del vacío, fuera de todo condicionante social) más que en abordar los auténticos problemas comunes, colectivos (ver bibliografía al final).

b) en algún instituto se han elaborado conjuntamente cartas en inglés o francés escritas recogiendo las sugerencias de Amnistía Internacional, o sumándose a declaraciones en favor de la solución del conflicto yugoslavo, en apoyo a proyectos internacionales promovidos por asociaciones como GreenPeace, EarthWatch, Oxfam, Ayuda en Acción, etc.

#### **IV. Conclusión**

En definitiva, se trata de que la enseñanza de idiomas preserve la máxima coherencia entre la preocupación por el *cómo* y la del *para qué*. Muchas veces, en nombre de la eficacia educativa, ponemos nuestra atención en la metodología como si ésta pudiera separarse del contenido y la finalidad educativa que la deben de guiar. Enseñar idiomas como acción cultural supone ejercer una crítica que nuestro filósofo Reyes Mate llamaría anamnética, esto es, de no olvido, de resistencia a la desmemoria. El objeto de nuestra amnesia, lamentablemente, es el sujeto, cada persona en el tesoro de su identidad única. La práctica del recuerdo y la del encuentro en el diálogo la ejercemos juntos, por medio de la voz y la palabra, cuando actuamos de manera sinérgica, esto es, cuando nuestra cultura de comprensión y cooperación es tal que “el todo es más que la suma de las partes”. En ese ejercicio lúcido y necesario, el aprendizaje de los idiomas sirve para anunciar y denunciar con urgencia, y en las palabras del poeta John Donne, que “los hombres no son islas.”

## **BIBLIOGRAFIA**

**BRAUN, DORIT and EISENSTADT (Comp.)** (1990) *What is a Family? Photographs and Activities*, Birmingham: Development Education Centre.

**COOKE, DAVIE et al.**, (1985) *Teaching Development Issues*, Manchester: Development Education Project.

**FREIRE, P.** (1990) *La Naturaleza Política de la Educación: Cultura, Poder y Liberación*, Barcelona: Paidós/M.E.C.

**FUENTES, C.** (1994), "La Frontera Herida", *El País*, 19 de marzo, pág. 15.

**GALEANO, E.** (1995) "Cinco siglos de prohibición", *El País*, jueves 24 de marzo, pág. 4.

**KREEFT PEYTON, J. AND REED, L.** (1993) *Dialogue Journal Writing with Nonnative Speakers: A Handbook for Teachers*, USA: TESOL.

**LAWRENCE, P. and HARRIS, C.** (199-), "Can Development Be Measured" y "A Structured Assignment on 'Can Development Be Measured'?", *Action Aid*, London.

**MARTIN, P. and BOCHORISHVILI, N.** (1994), "TESOL Russia: The English Language brought together", *Tesol Matters*, February/March.

**MATE, R.** (1991) *La Razón de los Vencidos*, Barcelona: Anthropos.

**OSLER, AUDREY**, ed. (1994) *Development Education*, London: Cassell.

**PRODROMOU, L.** (1988) "English as Cultural Action", *ELT Journal*, Vol. 42/2, págs. 73-83.

**TOLLEFSON** (1991) *Planning Language, Planning Inequality*, London: Longman.