

Pedagogía del lenguaje viviente para comprometer la mente y el corazón en acción empoderante

MYRIAM N. TORRES

New Mexico State University, Las Cruces, Nuevo México, Estados Unidos

Introducción

En el pasado, la enseñanza del lenguaje se basó en el mero ejercicio académico de aprender reglas gramaticales y vocabulario, y en hacer ejercicios mecánicos para reafirmarlos. Las habilidades lingüísticas creativas como escribir, en el mejor de los casos se asignaban, no se enseñaban. Hoy todavía el lenguaje en uso es generalmente marginado del lenguaje como sistema que se estudia en las escuelas. El uso auténtico del lenguaje, aquel que ocurre en la vida cotidiana, se espera que se mejore meramente estudiando las reglas gramaticales, aumentando el vocabulario, y haciendo ejercicios repetitivos que sólo representan trabajo de escuela, pero no de la vida real.

Desafortunadamente, en estos tiempos de políticas educativas reaccionarias en los Estados Unidos (que por desgracia se toman a menudo como modelo de educación por los gobiernos latinoamericanos), la pedagogía del lenguaje ha retrocedido décadas con el famoso lema “regreso a las bases” e investigación “científica” de la lecto-escritura. Esto implica que todas las niñas y niños en las escuelas deben aprender contenidos sin sentido y descontextualizados al mismo paso y de la misma forma. Docentes y dicentes se ven envueltos en un aprendizaje del lenguaje de tipo ‘escuelero’, sin conexiones con la vida real de ellos, y solo para cumplir con los requisitos demandados por el estado. Aunque se usan nombres atractivos para estos enfoques como “Lecto-escritura balanceada”, o “Lecto-escritura basada en investigación científica”, los textos siguen siendo seleccionados por los administradores a nivel de distrito escolar sin consultar con las bases; por lo tanto estos textos no son auténticos. Además, ‘nuevos’ enfoques han sido regimentados para seguir una estructura, secuencia y duración predeterminada por los programadores de currículo, sin tener en cuenta las experiencias, intereses, relevancia y sentido para las¹ estudiantes, y/o la propia pedagogía de la maestra^{*2}.

Para justificar este retroceso educativo, provocado por la política educativa actual: “No dejar ningún niño relegado” [No Child Left Behind] del gobierno de Estados Unidos (US Government, 2002), esté y los interesados en implantarla se han basado en un proceso de tipo propagandístico (Rendall, 2005) que no sólo informa mal, sino que legitima y regimenta la implementación de esta política educativa. Primero que todo, los promotores alegan que esta nueva política de enseñanza del lenguaje está fundada en rigurosa ‘investigación científica’. Lo que ha sucedido realmente es que la tal mentada investigación ha sido reducida al enfoque experimental con grupos aleatorios. Este reduccionismo de los procesos de enseñar y aprender a relaciones supersimplificadas de variables que, como lo documenta Meier y Wood (2004), es realmente un retroceso de al menos cinco décadas en la pedagogía en general y la pedagogía del lenguaje en particular.

¹ y ² En este artículo se usa el género femenino por ser una profesión de mayoría femenina, aunque también incluye varones.

Otra razón fuertemente proclamada por las políticas educativas de los últimos tiempos tiene que ver con las pruebas de aprendizaje estandarizadas que, como sabemos, están determinando cada vez más qué se enseña, cómo se enseña, y cuándo se enseña. Los resultados de estas pruebas sirven para mantener en regla a los docentes usando el escarnio social. De esta manera se justifican programas y pedagogías que no tienen otro sentido que preparar a los estudiantes para pasar esas pruebas estandarizadas. Cualquier educador que tenga un mínimo conocimiento de la complejidad y riqueza de la enseñanza-aprendizaje del lenguaje sabe que una prueba estandarizada no capta el aprendizaje y uso del lenguaje con sentido y propósito (Valencia, 1999; Edelsky, 1996; Hoffman, 1962).

Desde esta perspectiva, la integridad del enfoque holístico del lenguaje es cooptada al establecer áreas separadas y jerarquizadas entre "lectura" y lo que se denomina "artes del lenguaje". Casi siempre al área de lectura se le da más tiempo e importancia que a la escritura y composición. Esa desintegración no es más que la perpetuación del enfoque analítico de destrezas discretas y entrenables del desarrollo del lenguaje de los estudiantes, además de la falta de integrar los sentimientos y emociones como motivación fundamental para el desarrollo del lenguaje. En este escrito la autora expone y documenta una pedagogía del lenguaje que involucra la mente y el corazón en acción empoderante; esto es, una pedagogía que promueva una enseñanza aprendizaje que sea relevante y significativa para la vida de los estudiantes y sus comunidades, y que además sea un instrumento de acción empoderante y transformadora de sus vidas.

A manera de documentación se incluyen algunos testimonios de las estudiantes que ilustran el impacto de la clase de pedagogía del lenguaje en su preparación docente. Los testimonios están basados en el estudio evolutivo de la práctica docente de la autora como docente-investigadora, y quien ha estado enseñando a futuros docentes durante los últimos seis años en el Departamento de Currículo e Instrucción en la Universidad donde trabaja ahora. Cabe decir que la autora empezó bastante lejos de lo que ahora caracteriza su pedagogía del lenguaje. Al comienzo estaba más preocupada por proveer a los estudiantes la teoría de la práctica de enseñanza crítica del lenguaje que en darles la oportunidad de experimentar la pedagogía para el uso crítico, emotivo, y activo del lenguaje.

Fundamentos filosóficos y teóricos de la pedagogía del lenguaje viviente

La pedagogía del lenguaje propuesta en este trabajo está basada en las enseñanzas de Mahatma Gandhi, Pablo Freire y Mijail Bajín entre otros grandes educadores. Como educador, Gandhi basó su práctica socio-educativa en el pacifismo, holismo, no-violencia / amor, vida espiritual y genuinamente humana basada en relaciones respetuosas y dignificantes con otros y con la naturaleza (Mallac, 1989; Fischer, 1962). Margo Okasawa-Rey (2002), se inspiró en la visión integral (cabeza, corazón y manos) practicada por Gandhi para examinar el militarismo y la educación popular. En este modelo de visión integral de los humanos, involucrar la cabeza implica, primero que todo, obtener información (hechos) sobre el asunto en cuestión (en este caso, el complejo industrial militar) y segundo, entender su significado moral y los efectos a largo plazo (por ejemplo: efectos de una carrera armamentista). Según Gandhi, el corazón guía el entendimiento de la gente para que sean capaces de sentir el dolor humano, adquirir claridad política y comprometerse a trabajar para alcanzar la justicia social haciendo preguntas pertinentes (ejemplo, ¿a quién beneficia el desarrollo industrial militar? ¿quién sufre como consecuencia?). Las manos se refieren a las acciones que se deben realizar para mejorar la situación (por ejemplo, exponer para conocimiento público las razones económicas y políticas por la cual se empiezan guerras e invasiones). El grupo de Okasawa-Rey,

“Red de mujeres de Asia Oriental, Estados Unidos y Puerto Rico”, ha decidido que su acción para crear una visión alternativa del mundo desde la perspectiva de Gandhi, debe buscar la consolidación de un ambiente sostenible; una sociedad que garantice el trabajo digno, la educación, la salud y otros recursos básicos; el asegurar la dignidad personal y cultural de toda la gente; y el garantizar protección contra daños que se puedan evitar. En breve, Gandhi proporciona una base humana integral como fundamento para la enseñanza integral del lenguaje al envolver la mente, el corazón y la acción de las estudiantes.

Bajfín (1986a, 1986b, 1986c), Vygotski (1987), Habermas (1984,1987) y muchos otros pensadores críticos post-modernistas (Vg. Bourdieu, 1991; Lyotard, 1984; Lather, 1991) han contribuido a reconceptualizar el papel del lenguaje en las distintas disciplinas y actividades humanas, lo que ha servido de base para reformar su enseñanza. El lenguaje pasó de ser concebido simplemente como un sistema relativamente cerrado de estructuras y reglas lingüísticas y un medio transparente de comunicación, a ser entendido como un fenómeno cultural, socio-ideológico, constitutivo del pensamiento --no sólo la expresión de él-- y que conecta orgánicamente a los participantes en cualquier actividad humana socialmente organizada. Esta nueva visión del lenguaje debe engendrar un nuevo enfoque en su enseñanza, que sea coherente con esa teoría comunicativa.

El Círculo de Bajfín, especialmente Bajfín (1982a, 1982b, 1982c) y su colega Volosinov (1973), desarrollaron una teoría socio-ideológica cuyo foco de estudio es el lenguaje en uso, referido a menudo como lenguaje viviente. En este nuevo enfoque el enunciado se convierte en la unidad básica de la cadena comunicativa verbal y el foco de estudio no solamente del área del lenguaje como disciplina, sino también de todas las ciencias humanas (Bakhtin, 1982b, 1982c). Desde una perspectiva comunicativa similar a la de Bajfín, Halliday (1980) caracteriza el aprendizaje del lenguaje como aquel que se logra a partir de un evento lingüístico significativo que permita: 1) aprender y desarrollar lenguaje en contexto, esto es, en actividades interactivas cotidianas y de trabajo; 2) Aprender la estructura, características, y convenciones del lenguaje; y 3) Aprender otros contenidos a través del lenguaje.

Otro educador, que inspiró y fundamentó la pedagogía de la autora, es Paulo Freire (1992, 1994, 1998a, 1998b, 2000, 2003, 2005), especialmente en lo relacionado con la definición de una pedagogía de la liberación con una visión de una sociedad justa, radicalmente democrática y pacífica, que permita desarrollar responsabilidad social y ecológica. En la pedagogía freireana se distinguen dos momentos interdependientes, un momento de entendimiento crítico, y un momento de acción colectiva transformadora. El entendimiento crítico de nuestra propia realidad en que vivimos se logra a través de diálogo, el que Freire (1992) define como un encuentro, en igualdad de condiciones, con otros y otras para rehacer y nombrar el mundo. Este entendimiento de diálogo implica la adopción de una perspectiva radical de democracia. No sobra decir que ‘radical’ refiere aquí a una genuina democracia participativa, en oposición a la deteriorada democracia representativa.

Inspirada en los mencionados educadores y filósofos, la autora ha tomado y ampliado estas ideas y las ha aplicado en la enseñanza y aprendizaje del lenguaje como sujeto materia. Las futuras maestras aprenden a enseñarlo con una actitud crítica, apasionada, y solidaria. Entre las estudiantes hay muchas de las minorías étnicas y también aquellas llamadas no tradicionales, quienes han regresado a hacer estudios universitarios o han trabajado en las escuelas como asistentes de maestras. Ellas traen consigo muchas experiencias positivas y negativas de sus años de trabajo en las escuelas. Sus desafectos con la composición son especialmente notorios.

Enfoque de investigación; docente-investigador

La epistemología de la práctica (Schön, 1983) como la búsqueda y producción de conocimiento en la práctica y desde la práctica ha impulsado el movimiento del docente investigador (Cochran-Smith & Little, 1993; Wells, 1994, Kincheloe, 1991). Otros (Elliot, 1991) lo llaman investigación acción. Este enfoque investigativo no solo representa una forma alternativa de estudiar la escolaridad, y los procesos y mecanismos de la enseñanza y del aprendizaje, sino una alternativa de integrar, sin confundir, enseñanza e investigación de una manera dinámica y dialéctica. Al igual que la enseñanza, la investigación en el aula necesita adaptarse constantemente al desenvolvimiento del grupo de estudiantes y al contexto de la situación. Como agente inmerso en el ambiente objeto de estudio, el docente investigador necesita métodos y técnicas de investigación que le permitan viablemente funcionar como docente y como investigador gran parte del tiempo. Esto lleva a considerar criterios de calidad de la investigación que sean particulares a este enfoque y situación (Anderson, 2002; Anderson & Herr, 1998).

Implementando una pedagogía del lenguaje viviente que compromete la mente y el corazón en acción empoderante

La pedagogía del lenguaje para envolver la mente y el corazón en acción está construida sobre eventos lingüísticos significativos y relevantes. Para que estos eventos lingüísticos sean significativos, deben estar íntimamente conectados con las experiencias y problemas que los estudiantes están viviendo. Nadie puede adivinar cuales son esos problemas y experiencias hasta que no se crea una atmósfera para que los estudiantes puedan exponerlos o proyectarlos. Esto implica que lo significativo y relevante no puede ser predeterminado por alguien que no conozca directamente a los estudiantes y haya interactuado con ellos. Es decir, no hay eventos significativos universales. Cuando afirmamos que un tema dado es un tema con el cual toda persona puede relacionarse porque es parte de la vida cotidiana, estamos simplemente haciendo generalizaciones basadas en nuestras propias percepciones, no las de los estudiantes. Además, lo que hace más significativo un evento lingüístico es la conexión con experiencias de la vida real de cada persona. De esta manera, podríamos empezar por incorporar las experiencias reales de los estudiantes como eventos significativos del lenguaje con los cuales los estudiantes puedan relacionarse.

En el contexto de la pedagogía del lenguaje, el entendimiento crítico de la realidad en que vivimos se logra a través del diálogo y de la lectura. El momento de acción transformadora puede realizarse cuando empezamos a escribir para entender, expresar, denunciar, y promover concientización y acción colectiva. Freire y sus interlocutores en diálogo han contribuido significativamente al desarrollo de una pedagogía del lenguaje con una perspectiva más integral, humana y significativa. Su famosa frase "leyendo la palabra y el mundo" es la marca no sólo de su enfoque de alfabetización, sino su enfoque educativo. Christensen (2000) ha aplicado las ideas de Freire a la enseñanza del lenguaje inglés. Ella define lectura y escritura como prácticas sociales que fomentan crecimiento en responsabilidad social y sirven como herramientas de concientización y de reto a las prácticas de inequidad y desigualdad.

En el curso en que la autora enseña, en el comienzo del semestre las estudiantes (quienes cursan el último semestre de la licenciatura en educación primaria, antes de la práctica integral) son invitadas a escribir una lista de las actividades y tareas que ellas realizaron en los cursos de lenguaje en la primaria y

secundaria, y que recuerden en tales actividades las que fueron significativas, como también las que no tuvieron ningún sentido. Se ha podido ver un patrón emergente de estas listas de actividades: las estudiantes cuyas listas de actividades significativas son más largas que aquellas sin sentido, tienden a ser estudiantes del grupo cultural dominante y con un nivel socioeconómico medio o alto. Ellas por lo general han tomado cursos avanzados de preparación para la universidad. Mientras, las estudiantes que pertenecen a las minorías étnicas y pobres tienden a incluir muchas más actividades sin sentido..

Estas listas de tareas significativas y no significativas son recopiladas, pasadas en el computador, y luego distribuidas entre las estudiantes. Cuando es relevante, la autora invita a las estudiantes a repasarlas con el fin de evitar usar aquellas actividades y tareas sin sentido en la preparación y desarrollo de sus lecciones. Hoy por hoy, la pedagogía del lenguaje, inglés o español, está en peligro de retroceder en lugar de avanzar debido a las últimas políticas que obligan a usar programas y pedagogías comerciales, basados precisamente en actividades sin sentido y sin otro propósito que hacer 'trabajo de escuela'. Esta clase de programas termina por desmotivar a los estudiantes y eventualmente a los maestros.

Las escuelas donde se concentran las 'minorías' étnicas, especialmente aquellas con mayoría de estudiantes latinos, están constantemente bajo la presión de subir los puntajes en las pruebas estandarizadas. Por eso, esas escuelas han sido obligadas a seguir programas comerciales de lenguaje en los que cada actividad en lectura o en artes del lenguaje (una separación por demás sin sentido) ha sido planeada sin tener en cuenta ninguna de las condiciones específicas de la región, el contexto de la escuela, los contextos culturales o las experiencias de los estudiantes. Se puede decir que esos programas y las actividades que mandan son irrelevantes y están teniendo un impacto negativo, no sólo en los niños sino también en las maestras, quienes se están retirando de la enseñanza en grandes porcentajes. En un distrito escolar vecino cada año una de cada tres maestras emigra a otros distritos, a otros estados, y sobre todo a otras profesiones u ocupaciones. En conversaciones con educadoras, por cierto muy dedicadas y preocupadas por el bienestar y futuro de sus estudiantes, ellas aseguran que habían imaginado retirarse de maestras cuando ya estuvieran muy canosas, pero ya no piensan así debido mayormente a las nuevas medidas que han socavado totalmente su autonomía y libertad académica imponiéndoles currículos y pedagogías que van en contra de su misión como maestras. Ellas las han llamado absurdas para empezar.

Enseñanza de la pedagogía del lenguaje utilizando el enfoque de vida integral de Gandhi

En el curso son usados ejemplos de casos concretos de enseñanza del lenguaje viviente e integral, los que son leídos y discutidos a fondo. Estos casos tienen que ver con educadoras que envuelven a sus estudiantes con temas que los inspiran y sobre todo les desarrollan sus capacidades críticas con algunas estrategias básicas para cuestionar cualquier cosa que lean, oigan o vean. María Sweeney (1999), por ejemplo, usa con sus estudiantes de cuarto grado preguntas como estas: ¿Es esto justo? ¿Es correcto? ¿Quién se beneficia de ello? ¿Quién sufre? ¿Por qué es de esta manera? ¿Cómo podría ser más justo? Otra educadora, Linda Christensen (2000) enseña lenguaje a sus clases multiculturales como herramienta para denunciar injusticias y enfrentar todo lo que justifica inequidad, desigualdad y sufrimiento humano.

Los varios géneros de composición son modelados a través de ejemplos. Además de leer las composiciones de otros estudiantes o escritores, el punto es mostrar como se puede escribir sobre cosas

que están íntimamente conectadas con nuestro diario vivir, incluyendo sentimientos y experiencias personales. Además es importante que los estudiantes puedan descubrir motivos genuinos para escribir y para leer. Para lograr esto, las estudiantes son conducidas a explorar motivos a través de modelar para ellas cómo el escribir puede servir como mecanismo de sanación o al menos para descargar dolor, frustración y angustia, así como también para lograr empoderamiento y denuncia de injusticias. Estos propósitos a menudo resultan en escritos auténticos, mas allá del mero logro académico de escribir por aprender a escribir, o peor aún, el de escribir por escribir, lo que parece ser práctica común ahora en las escuelas bajo las políticas educativas presentes.

Los testimonios siguientes muestran el reconocimiento del impacto de experimentar la pedagogía del lenguaje por parte de las estudiantes. Se ilustran a continuación algunas dimensiones del impacto:

1) *Conexiones del contenido y la pedagogía del curso con el mundo 'real' de las escuelas:*

Cuando entré a la clase estaba pensando que iba a recibir instrucciones de cómo enseñar gramática y salí con la idea de andamiaje para apoyar el aprendizaje de mis estudiantes. Nunca había pensado de construir un proceso para escribir y siempre asumí que una simplemente enseña la lección y los estudiantes la aprenden bien... Aprecio mucho esta clase y honestamente puedo decir que he aprendido algo en la universidad que puedo usar en el mundo real (Annie, auto-evaluación, 2004).

2) *Experienciando la pedagogía que involucra la vida de los estudiantes:*

Todas las actividades que hicimos en clase fueron muy buenas, por lo que definitivamente las voy a usar en mi aula de clase. Todas apoyan la idea de involucrar las vidas de los estudiantes como fuente para escribir acerca de ellas. Espero involucrar a los estudiantes en sus escritos teniendo buenas razones para hacerlo tanto como esta clase me ha facilitado escribir a mí. (Alice, final auto-evaluación, 2004).

3) *Aprendiendo a escribir y a enseñar a escribir con el corazón:*

Yo disfruté escribiendo una historia que me tocó el corazón. Fue difícil comenzar, pero una vez que la comencé, no paré de escribir hasta terminarla. Pienso que los niños en la escuela tendrán las mismas experiencias cuando puedan escribir sobre ellos mismos (Lucy, auto-evaluación, 2004).

4) *Facilitando el empoderamiento de los estudiantes a través de escribir sobre sus experiencias:*

(La evaluación final del curso incluye la pregunta: "Fue el curso lo que esperaba? Por qué si o por qué no?")

No. Yo fui gratamente sorprendida. Cuando empezó la clase pensé que iba a estudiar gramática, convenciones del lenguaje y elementos literarios. Bien, hicimos eso y mucho más. Aprendí como valorar la vida de los estudiantes y como usar eso para empoderar sus escritos (Evaluación anónima del curso, 2004).

5) *Aprendiendo a pensar y enseñar a pensar críticamente:*

En total, yo diré que todas las unidades, incluyendo el escribir ensayos, narrativa, poesía y drama, y las lecciones de práctica me han mostrado que el maestro es también un activista social. Todos los trabajos y ejercicios promovieron que nosotros abogáramos por justicia social, no sólo en nuestro salón de clase, sino también en el mundo que nos rodea. Esto me hizo dar cuenta de que el maestro o maestra tiene poder. Aunque la sociedad no valora el poder de mi profesión, yo lo reconozco y me comprometo a usarlo para preparar a mis estudiantes como ciudadanos que abogan por la igualdad y la justicia en nuestro mundo (Natacha, auto-evaluación final, 2004).

Los testimonios transcritos arriba muestran el impacto de la pedagogía del lenguaje experimentada por las aspirantes a maestras, en lo concerniente a valorar e involucrar las experiencias de vida de los estudiantes como fuente de inspiración y razones para escribir auténticamente, lograr sanación y empoderamiento, empezando por ellas mismas. Ellas entonces empiezan a adaptar las actividades que realizamos en clase, como las lecciones en las escuelas donde hacen su práctica. Muy a menudo estas aspirantes a maestras demuestran a sus maestras mentoras actividades efectivas para envolver a estudiantes en la lectura y escritura de textos auténticos y significativos para ellos. Estas mismas estudiantes reportan a toda la clase sus experiencias obtenidas en la implementación de sus propias lecciones en la práctica, las que son seguidas por discusión y expansión de la experiencia. Se busca que cada participante en el curso aprenda de esas experiencias en términos de lo que sí trabaja, y también qué no hacer, y qué hacer diferente. Dado que muchas de estas primeras experiencias de práctica son exitosas, las aspirantes a maestras se dan cuenta que lo que están aprendiendo para involucrar a sus estudiantes en actividades usando lenguaje creativamente y con el corazón, sí puede tener éxito en la escuela. Digo esto porque es muy común que maestras veteranas aconsejen a las novatas olvidar todo lo que aprendieron en la universidad en su formación básica y profesional porque como ellas dicen "es sólo teoría y no tiene nada que ver con el mundo real" de la práctica de enseñanza.

Las estudiantes para maestras también aprenden a usar el lenguaje no sólo como medio de expresión, sino también como instrumento de denuncia de injusticias y de acción transformadora y empoderante. Por ejemplo, escribir cartas a personas representantes de empresas, del gobierno y del pueblo es una manera de actuar que puede ser efectiva si se hace colectivamente y en forma persistente. La idea es que la acción transformadora, a través de escritos persuasivos y/o de denuncia, pueden llevar a mejorar las condiciones actuales para aquellos más necesitados y en peligro. En el siguiente ejemplo se puede apreciar la variedad de acciones que se pueden emprender basados en eventos lingüísticos significativos para los estudiantes.

Ejemplo de aplicación de la pedagogía del lenguaje viviente para involucrar la mente y el corazón en acción empoderante

El siguiente es un ejemplo que se ha realizado y explorado en clase como un evento sociolingüístico y político potencialmente significativo. Se trata del más reciente golpe de estado en Haití (febrero 29, 2004), que depuso al presidente Jean Bertrand Aristide. Por supuesto, lo significativo depende de que los estudiantes puedan considerarlo así. Este evento y los siguientes sucesos han sido muy selectiva y

pobremente reportados en los medios de comunicación de tipo comercial corporativo. Por ejemplo, la noticia más importante del *New York Times*, al siguiente día del golpe (marzo 1, 2004) se lee "Aristide huye después del empujón de Estados Unidos". En contraste, los medios de comunicación alternativos de interés público, como el programa *Democracia Hoy* (www.democracynow.org), el mismo día-- marzo 1--abre su noticiero radial y televisivo con el titular "Avance noticioso exclusivo: El Presidente Aristide dice [por vía telefónica a la congresista Maxine Waters.]: 'fuí secuestrado'; dile al mundo que fue un golpe de estado". Para empezar, el contraste entre el reporte de los hechos en estos dos tipos de medios de comunicación puede llamar la atención y servir para comenzar a hablar de cómo trabajan los medios de comunicación, los intereses que los determinan, etc.

Como Chomsky (2006) argumenta, una de las mayores razones por la cual Estados Unidos apoyó el golpe de estado fue porque Aristide estaba usando los escasos recursos de su país para beneficio de los haitianos; por eso él representaba un ejemplo que según los países autodenominados poderosos como Estados Unidos, Francia, y Canadá, se puede convertir en un mal ejemplo para otros países lo cual se necesitaba detener.

A través de este evento lingüístico, y a medida que éste llega a ser significativo, los estudiantes pueden, como afirma Halliday (1980), aprender *lenguaje en contexto*, aprender *acerca del lenguaje*, y aprender *a través del lenguaje*. Ellos *aprenden lenguaje en contexto* porque pueden leer varios reportes sobre este golpe de estado, desde diferentes perspectivas políticas, también pueden escribir reportes de investigaciones, como también discutir y debatir sobre este caso. En síntesis, los estudiantes tienen una práctica significativa de lectura, escritura y lenguaje oral en el contexto de este evento sociolingüístico y político. Los estudiantes *aprenden acerca del lenguaje* porque pueden usar los textos construidos por ellos sobre este caso como base para realizar análisis gramatical y análisis de discurso, expandir vocabulario, y revisar ortografía, entre otras cosas. Por último, los estudiantes pueden *aprender a través del lenguaje* porque además de enfocar este caso como un estudio lingüístico, también pueden enfocarlo en áreas de estudios sociales y política internacional, entre otros temas.

Involucrando la mente

Los siguientes son algunos ejemplos de actividades que se pueden realizar para involucrar la mente hacia un entendimiento más profundo de este evento sociolingüístico y político.

- *Lecturas*: éstas pueden estar basadas en reportes y ensayos, artículos y libros sobre el tema producidos o distribuidos por medios corporativos amigos de la subordinación del pueblo de Haití, como también los producidos y/o distribuidos por medios de comunicación alternativa, no lucrativa y de interés público.
- *Análisis crítico del discurso y lenguaje utilizado*: éste tendrá mayor impacto si el educador/educadora modela un análisis del discurso comparando la información presentada por estos dos tipos de medios de comunicación.
- *Conversación*: estudiantes pueden compartir las lecturas realizadas individualmente o en grupos. También pueden participar en debates tomando posiciones con relación a este problema, o hacer juego de roles y posiciones. Por ejemplo, debatir por qué el gobierno de

Aristide puede representar un peligro para las potencias internacionales. ¿Quién es Aristide? ¿A quién representa?

- *Hacer conexiones:* Examinar las continuas 'recolonizaciones' de Haití desde su primera independencia de Francia hace más de 200 años. Además, los estudiantes pueden establecer conexiones entre las características sociopolíticas y lingüísticas del golpe al gobierno de Aristide y las características de control y dominación desde afuera que experimentan otros países, o en la propia comunidad.

Involucrando el corazón

Si estamos comprometidos con la democracia participativa y la justicia social, económica y racial, deberemos examinar la moralidad de los hechos relacionados con el golpe de estado a Aristide, y buscar respuestas a:

¿Es justo dar un golpe de estado a un presidente que tiene el apoyo de la gran mayoría de su pueblo? ¿Es correcto que Estados Unidos haya apoyado la oposición (incluyendo convictos) para que tomara el poder por la fuerza? ¿Quién se beneficia de este golpe de estado? ¿Quién está pagando con sus vidas y sufrimiento por violencia y por carecer de lo más básico para vivir con dignidad? ¿Por qué tiene que ser de esta manera? ¿Qué sería justo hacer? ¿Cómo podríamos ayudar? ¿Tenemos responsabilidad social de actuar en casos como éste?

Para buscar respuestas a estas preguntas, las que determinarán nuestro grado de involucramiento y compromiso con el pueblo de Haití, se puede:

- Realizar diálogos y dinámicas de grupo.
- Escribir cartas, poemas, canciones, ensayos, notas, mensajes, y guiones para teatro alusivos o inspirados en este problema humano del pueblo de Haití.

Involucrándose en acción transformadora

El involucrarse en acción transformadora es un resultado esperado cuando hay un entendimiento crítico de los hechos y se desarrolla un compromiso humano y de responsabilidad social ante injusticias cometidas a grandes grupos de personas, en su mayoría las más vulnerables. Hay varios niveles de acción individual o colectiva que requiere y desarrolla habilidades lingüísticas, como el lenguaje oral y escrito en contexto y con propósitos auténticos. Por ejemplo:

- Escribir cartas y ensayos a los diarios y programas radiales para informar, denunciar, e inducir cambio, empezando por revelar las verdaderas razones y agentes del golpe de estado.
- Educar a otros sobre la grave situación en Haití.
- Suscribirse a redes de grupos que trabajan para que se denuncien los abusos y atropellos por la minoría en contra de la mayoría del pueblo de Haití.
- Hacer que los que buscan elección popular nacional, regional o local se pronuncien sobre el problema de Haití.

- Llamar a los medios de comunicación a nivel nacional y regional para pedirles que publiquen los puntos de vista del pueblo de Haití, no solamente las versiones oficiales saneadas o distorsionadas.

Consideraciones finales

Cuando la pedagogía del lenguaje se centra en aprender las reglas y estructuras del lenguaje como sistema y no en su función viviente como eslabón de toda actividad humana y social, estamos enfocando sólo su dimensión cognoscitiva a expensas de las dimensiones afectiva, social, cultural y política. La pedagogía del lenguaje propuesta en este artículo enfoca e ilustra la enseñanza-aprendizaje del lenguaje 'viviente', basada en eventos lingüísticos significativos para las estudiantes, y encaminada a desarrollar las múltiples habilidades y destrezas lingüísticas en contextos culturales y sociales auténticos. El involucrar la mente y el corazón en acción no solo desarrolla las múltiples dimensiones y usos del lenguaje en las estudiantes para maestras, sino también su responsabilidad como agentes de cambio social y mediadoras culturales.

Bibliografía

- ANDERSON, Gary (2002): Reflecting on research for doctoral students in education. *Educational Researcher*, 31(7), pp. 22-25.
- ANDERSON, Gary y HERR, Katherine (1998): The new paradigm war: Is there room for rigorous practitioners knowledge in schools and universities? . *Educational Researcher*, 28(5), pp. 12-21.
- BAJTIN, Mihail M. (1982a): Hacia una metodología de las ciencias humanas: En M. M. Bajtín, *Estética de la creación verbal*. Mexico, D. F.: Siglo XXI Editores.
- BAJTIN, Mihail M. (1982b): "El problema de los géneros discursivos". En M. M. Bajtín, *Estética de la creación verbal* (pp. 248-293). México, D. F.: Siglo XXI Editores.
- BAJTIN, Mihail M. (1982c): "El problema del texto en la lingüística, la filosofía y otras ciencias humanas: Ensayo de análisis filosófico". En M. M. Bajtín, *Estética de la creación verbal*. (pp. 294-323). México, D. F.: Siglo XXI Editores.
- BOURDIEU, Pierre (1991): *Language and symbolic power* (G. Raymond & M. Adamso, Traductores). Cambridge, England: Editorial Polity.
- CHOMSKY, Noam (2006): Noam Chomsky *on Iraq Troop Withdrawal, Haiti, Democracy in Latin America and the Israeli Elections*, [Radio & TV]. Democracy Now Available:
<http://www.democracynow.org/article.pl?sid=06/04/03/1319200> [2006, October 6, 2006].
- CHRISTENSEN, Linda (2000): *Reading, writing and rising up: Teaching about social justice and the power of the written word*. Milwaukee, WI: Rethinking Schools.
- COCRAN-SMITH, Marilyn y LYTLE, Susan L. (1993): *Inside/outside: Teacher-research and knowledge*. New York, NY: Teachers College Press.
- EDELSKY, Carole (1996): *With literacy and justice for ALL: Rethinking the social in Language and Education* (Second ed.). Philadelphia, PA: Taylor & Francis.
- ELLIOT, John (1991): *Action research for educational change*. New York, NY: SUNY.
- FISCHER, Louis (Ed.). (1962): *The essential Gandhi: His life, work, and ideas -- An anthology*. New York, NY: Random House.
- FREIRE, Paulo (1992): *Pedagogy of the Oppressed*. New York, NY: Continuum.
- FREIRE, Paulo (1994): *Pedagogy of Hope*. New York, NY: Continuum.

- FREIRE, Paulo (1998a): *Teachers as cultural workers: Letters to those who dare teach* (D. Macedo & A. Oliveira, Trans.). Boulder: Westview.
- FREIRE, Paulo (1998b): *Pedagogy of Heart* (D. Macedo & A. Oliveira, Trans.). New York, NY: Continuum.
- FREIRE, Paulo (2000): *Cultural action for freedom (Revisited edition)*: Harvard Educational Review.
- FREIRE, Paulo (2003): *El grito manso [The gentle shout]*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- FREIRE, Paulo (2005): *Pedagogy of Indignation*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.
- HABERMAS, Jürgen (1984): *The theory of communicative action-- Reason and the rationalization of society* (T. McCarthy, Trans. Vol. I). Boston, MA: Beacon Press.
- HABERMAS, Jürgen (1987): *The theory of communicative action-- Lifeworld and system: A critique of functionalist reason* (T. McCarthy, Trans. Vol. II). Boston, MA: Beacon Press.
- HALLIDAY, M. A. K. (1980): Three aspects of children's language development: Learning language, learning through language and about language. In Y. Goodman & M. H. Haussler & D. Strickland (Eds.), *In Oral and Written Language Development Research* (pp. 7-19). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- HOFFMANN, Banesh (1962): *The tyranny of testing*: The Crowell Collier Press.
- KINCHELOE, Joe L. (1991): *Teachers as researchers: Qualitative inquiry as a path to empowerment*. Bristol, PA: The Falmer Press.
- LATHER, Patti (1991): *Getting Smart: Feminist Research and Pedagogy with/in the Postmodern*. New York, London: Routledge.
- LYOTARD, J. F. (1984): *The postmodern condition: A report on knowledge* (G. Bennington & B. Massumi, Trans.). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- MALLAC, Guy (1989): *Gandhi's seven steps to global change* (A Peacewatch Edition ed.). Santa Fe, NM: Ocean Tree Books.
- MEIER, Deborah y WOOD, George (Eds.). (2004): *Many children left behind: How the No Child Left Behind Act is damaging our children and our schools*. Boston, MA: Beacon Press.
- OKASAWA-REY, Margot, (2002, February): *Engaging the head, heart, and hands: popular education about militarism*. Keynote at the Participatory Research Conference on Communities in Action: Politics and Practice of Everyday Struggle: University of California – Berkeley, February, 1-2
- RENDALL, Steve (2005): FAIR on Bush admin funding of Armstrong Williams: "The government is running a domestic propaganda operation secretly targeting the American people". Entrevistado por Amy Goodman, Directora del Programa TV y Radio *Democracy Now*. Enero 11. Accesible en el sitio de la red:
<http://www.democracynow.org/article.pl?sid=05/01/11/1446234>
- SCHÖN, Donald (1983): *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- SWEENEY, María (1999): "Critical literacy in a fourth-grade classroom". En C. Edelsky (Ed.), *Making justice our project: Teachers working toward critical whole language practice* (pp. 97-114). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- US Department of Education (2002): No Child Left Behind. Accesible en el sitio de la red:
<http://www.ed.gov/nclb/landing.jhtml>.
- VALENCIA, Richard R. (1999): Educational testing and Mexican American students: Problems and prospects. En J. Moreno (Ed.), *The elusive quest for equality: 150 years of Chicano/Chicana education* (pp. 123-140). Cambridge, MA: Harvard Educational Review.
- VOLOSINOV, V. N. (1973): *Marxism and the philosophy of language* (L. M. a. I. R. Titunik, Trans.). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- YGOTSKI, Lev S. (1987): *Lenguaje y pensamiento* (M. M. Rotger, Trans.). Buenos Aires, Argentina: Editorial La Pléyade.
- WELLS, Gordon (1994): *Changing schools from within: Creating communities of inquiry*. Toronto, Canada: OISE Press.