

EL ENTORNO EDUCATIVO DEL IDIOMA INGLÉS: CRÍTICA Y POSIBILIDAD EN LA FORMACIÓN DOCENTE

FERNANDO BELTRÁN LLAVADOR
*Escuela Universitaria de
Formación del Profesorado
Ávila*

I

La prospectiva docente que queremos abordar, a la vez social y conceptual, encuentra aplicaciones cotidianas en una comunidad universitaria concreta, constituida por un colectivo de estudiantes aspirantes a maestros y profesionales docentes e investigadores de áreas definidas de la educación y la cultura. Tomará, por tanto, en cuenta el hecho de que su localización se encuentra en la convergencia de tres entornos generales en continua interpenetración: el educativo, el cultural y el lingüístico. Pondremos el acento desde el principio en el primero de ellos y, deliberadamente, conduciremos la exposición desde los enfoques más generales hasta los particulares, desde una visión global hasta otra local, y desde un tratamiento conceptual hasta otro experiencial, en una espiral abierta de reflexión práctica y de práctica reflexiva.

Quisiéramos definir, en primer lugar, el *entorno educativo* como un terreno abonado por cuestiones de índole ética en torno a los fines últimos de la educación y el grado de legitimidad de los medios para alcanzarlos, pero además, y de un modo igualmente importante, como un entramado de relaciones de carácter político, administrativo y de organización: como el espacio donde se dan cita importantes macrodecisiones para la planificación educativa local, nacional e internacional junto a otras específicas para las estrategias metodológicas que tienen lugar diariamente en el microespacio académico.

Indisociablemente unido al primero, el *entorno cultural* será concebido como la extensión social del conjunto de prácticas educativas cotidianas que se efectúan tanto dentro como fuera de las instituciones destinadas a ellas, pero también, para no incurrir en generalizaciones abstractas, como una matriz de "culturas" específicas protagonizadas por colectivos humanos concretos que a menudo mantienen intereses abiertamente contradictorios y relaciones de dominación o resistencia. Los discursos lingüístico y educativo se encuentran precisamente en el origen, en las mediaciones y en los efectos de las prácticas de tales culturas; son ámbitos virtuales de su reproducción o de su transformación, y por tanto de opresión o de liberación, de comunicación o de segregación. Junto a esta percepción global, no podremos ignorar la importancia de aplicaciones particulares de política lingüística, la elección de las metodologías específicas en la enseñanza de idiomas y la determinación de las estrategias a adoptar en las aulas universitarias y escolares.

Compartiendo la visión de Paulo Freire (1980) queremos definir la educación como una práctica de libertad; pero Freire, muy lejos de hacer de la libertad una categoría conceptual abstracta, la propone como el medio a la vez que la meta de

un proceso histórico de liberación, enraizado en aquellos escenarios sociales concretos donde existe la alienación humana: "La liberación auténtica, que es la humanización en proceso, no es una cosa que se deposita en los hombres. No es una palabra más, hueca, mitificante. Es praxis, que implica la acción y la reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo" (p. 88). Freire ha desvelado los mecanismos de lo que denomina "educación bancaria", esto es, "el acto de depositar, de narrar, de transferir o de transmitir "conocimientos" y valores a los educandos, meros pacientes", ofreciendo como alternativa para ella una educación "problematizadora", que busca superar la contradicción gnoseológica educador-educando y que, frente a los discursos educativos monológicos, hace de la relación dialógica su mismo fundamento. La "educación bancaria" separa nítidamente los momentos de "búsqueda de conocimiento" (en archivos, bibliotecas, laboratorios, etc.) de aquellos otros de "narración del conocimiento" en los que los alumnos pasan a ser los "depositarios" de un saber y una cultura, que, precisamente por su misma escisión epistemológica, ya han dejado de estar vivos. Si la educación "bancaria" pretende la *inmersión* de las conciencias, la educación problematizadora busca lo contrario, esto es, la *emergencia* de las conciencias, su inserción crítica en la realidad. A su vez, esa inserción en el mundo es un *pronunciamiento*, pues la palabra es praxis indisociable de acción y reflexión: "si diciendo la palabra con que pronunciando el mundo los hombres lo transforman, el diálogo se impone como el camino mediante el cual los hombres ganan significado en cuanto tales" (p. 105). Para Freire, no puede haber diálogo si hay exclusión o supresión de uno de los sujetos. ¿Cómo dialogar —pregunta Freire— si me siento participante de un "ghetto" de hombres puros, dueños de la verdad, superior al resto? ¿Cómo, si asumo que la historia es la responsabilidad de unos pocos y selectos sobre las masas mudas? ¿Cómo, si mi pronunciamiento del mundo es acallamiento de otras voces? Según Freire, pues, la educación no es tan sólo un "relato" de enseñanza ejercida unidireccionalmente y en sentido vertical, sino sobre todo una indagación participativa sobre la realidad de los propios sujetos, que, mediante la propia investigación, ganan conciencia sobre sí y sobre su mundo para transformarlo. "Es por esto —afirma— que la investigación se hará tanto más pedagógica cuanto más crítica y tanto más crítica en cuanto, dejando de perderse en los esquemas estrechos de las visiones parciales de la realidad, de las visiones 'focalistas' de la realidad, se fije en la comprensión de la totalidad" (p. 133).

Aunque estas brevísimas notas apenas si pueden esbozar las líneas principales del discurso emancipador de Paulo Freire, y aunque éste haya centrado su preocupación en el problema del analfabetismo, su mención es relevante a nuestro propósito por cuanto aborda, como anticipábamos, el tema educativo desde la perspectiva de sus fines, en una visión que suscribimos. Precisamente, como veremos, uno de los mayores peligros actuales en los planes de modernización educativa consiste en ejercer una política que subordine los fines a los medios, olvidando a menudo las consecuencias éticas que ese comportamiento entraña [una señal de alarma de esa misma índole es la que, por su parte, ha lanzado John Elliott (1991) respecto a la implantación del "National Curriculum" en el Reino Unido]. Por otra parte, en lo que respecta a su noción de alfabetización, ésta va mucho más allá de ese enfoque reduccionista que pretende equipararla a la mera adquisición mecánica de las "técnicas" rudimentarias de lecto-escritura. Sin ignorar estas últimas, Freire extiende su concepción de la alfabetización hasta proponer una nueva lectura del mundo: leer simultáneamente "the word and the world". Eso descubre nuevas dimensiones apli-

cables a un campo como el de la enseñanza del idioma inglés, donde el diálogo, no sólo de palabras sino de culturas, es a la vez un presupuesto y una aspiración. Sin embargo, también ese campo puede ser, y de hecho lo ha sido, fácil presa de intereses hegemónicos justamente contrarios a cualquier lectura crítica de la realidad (Tollefson 1991; Phillipson 1992). En el contexto de nuestras políticas educativas más recientes, además, cobran sentido las cautelas ante las nuevas formas que una educación bancaria puede adoptar, si pensamos que expresiones como "mercado del conocimiento" (Michavila 1992), "producto educativo bruto" (Gómez Dacal 1992), etc., son cada vez más moneda corriente en la retórica de una visión que quizá tienda a hacer que la "empresa educativa" tenga más elementos empresariales que educativos (Giroux 1984: 9). Con proyectos radicales que alientan tanto la crítica como la esperanza, educadores como Freire nos urgen a recuperar la unidad dialógica entre educador y educando, entre educación e investigación, entre palabra y acción, entre praxis y reflexión.

También los niños y niñas, sus maestros y maestras de inglés y sus formadores, que antes que nada somos sujetos de aprendizaje y compartimos la condición humana, tenemos una voz en la educación como práctica de la libertad, y podemos convertir nuestro modesto espacio profesional en un terreno excelente de autodescubrimiento personal y transformación social mediante el diálogo y la comunicación verdaderas.

Comprenderemos mejor el entorno educativo contemporáneo, de una manera amplia, al darnos cuenta de que éste traduce una situación de aguda crisis social (Coombs 1985) que se deriva fundamentalmente de la visión que elabora del ser humano el "individualismo posesivo" (McPherson 1970). De una forma muy simple, esa concepción vendría a suponer la conjunción de dos percepciones reduccionistas de la persona: la primera, de tipo psicológico, pone un énfasis exclusivo y excluyente sobre el sujeto individual, mientras que la segunda, de tipo económico, al valorar a la persona únicamente en términos de producción y consumo, desplaza a un lugar subordinado, si es que no las ignora, otras consideraciones de naturaleza ética, política o moral.

En el ámbito de las instituciones escolar y universitaria eso supone un giro acentuado de las filosofías y las prácticas de formación de los niños y niñas, de los jóvenes y de sus enseñantes, desde los temas de justicia social, dignidad, equidad en el reparto de los bienes, sensibilidad hacia los problemas comunes de la marginación, la pobreza, el paro, etc., hacia las prácticas que sancionan, abstrayéndolos del conjunto de responsabilidades colectivas, el progreso económico y tecnológico y el incremento de productividad y competitividad. En términos parecidos, para el psicoanalista Erich Fromm, en su diagnóstico de nuestra civilización, eso representaría en definitiva un desplazamiento desde los valores humanos del "ser" hasta los del "tener".

Hasta tal punto es así que se han llegado a denunciar las "disfunciones" universitarias además de anunciar sus "funciones": "en muchos aspectos la función de la universidad actual se ha vuelto opaca desde el punto de vista de quienes acuden a ella en busca de una experiencia ejemplar de la realidad y de conocimiento, y también desde el punto de vista social. Esta opacidad es hoy, en primer lugar, inherente al propio desarrollo tecnocientífico". Sin embargo, el autor de esas mismas líneas añade un contrapunto de esperanza a esa primera valoración: "Pero ni todo en las universidades actuales es podredumbre ni su estancamiento actual encierra todos los caminos de salida. Quizás es preciso recordar que, en el último extremo, el más

elemental contacto con jóvenes llenos de curiosidad intelectual y con decidida voluntad de abrirse paso de una manera libre y reflexiva en las difíciles condiciones sociales del mundo de hoy es y será siempre un estímulo incontrovertible para nuevas ideas y fórmulas organizativas, para una reforma de los contenidos y sistemas de comunicación académicos a las que la Universidad está constantemente obligada aunque sólo sea por el simple hecho de que nuestra sociedad plantea todos los días nuevos y más acuciantes dilemas" (Subirats 1986).

Efectivamente, si consideramos a la Universidad a la vez como un universo social y un microuniverso educativo, y como el lugar de encuentro entre la enseñanza y la investigación, ésta representará el marco de referencia inmediato para valorar la situación cultural y educativa de una comunidad social. Será, precisamente, el lugar desde el que ejercer un cuestionamiento riguroso de los planteamientos que afectan a los fines sociales de la formación académica y del desarrollo científico. Los fines que persiga la Universidad en tanto que institución educativa y de investigación van a determinar cada uno de los objetivos de las diferentes ramas del saber que la integren, a menos que se quiera poner a ambos en abierta contradicción.

Pero puede haber una forma creativa de hacer del desvelamiento de las contradicciones la condición de las transformaciones estructurales desde su misma raíz. Consiste en erigir a los colectivos académicos en "comunidades autocríticas que desarrollen sistemáticamente un saber educacional que fundamente y justifique sus prácticas" (Santos Guerra, 1990: 25).

Debemos reconocer que la formación del profesorado es un terreno declaradamente contradictorio en tanto que en ella se generan, se concentran y se resuelven las tensiones de nuestra sociedad en crisis: "on one hand, there is the tendency to maintain and reproduce the pattern of traditional ways of valuing, thinking and organizing; on the other, there is a tendency to promote innovation and reform...The aims of teacher education are problematic insofar as the society and the role on which they are focused reflect contradictory tendencies" (Ginsburg 1988: 1).

Sin embargo, vimos que la educación problematizadora (confrontar abiertamente las contradicciones empezando para ello por desvelar su existencia), se efectúa a través del diálogo y de una suerte de "alfabetización de la conciencia"; una educación de esa índole otorga así carta de plena ciudadanía, o lo que es lo mismo, el protagonismo social suscitado por un pensamiento solidario y un compromiso compartido, a los sujetos educativos; éstos, en tanto que sujetos de la educación, encarnan con plenitud su doble condición de educadores y de educandos. En esa línea de pensamiento define Beyer (1988: 147) el objetivo de la formación del profesorado, como sigue: "(es) la creación de enfoques curriculares y pedagógicos que se basen en las ideas éticas y políticas que sirven de fundamento a las comunidades humanas y al diálogo. Como parte fundamental de este enfoque, podemos estimular a los estudiantes a que mediten con atención las conexiones existentes entre las ideas y las actividades, entre la teoría y la práctica. Esto tiene gran importancia si se quiere ofrecer a los futuros profesores las experiencias prácticas adecuadas. En vez de considerar este trabajo práctico como una oportunidad de observar el "mundo real" en el que se espera que los estudiantes desarrollen pronto sus actividades, las aulas deben considerarse como *laboratorios culturales*".

Ahora bien, hacer explícita la naturaleza ética de los fines de la formación del profesorado, significa adoptar un compromiso vital (por medio de la acción y la reflexión conjuntas) en el extremo opuesto al sustentado por la ética del individua-

lismo posesivo, pues si admitimos lógicamente que los fines éticos comportan un tipo de conocimiento ético, éste, según Gadamer, "aparece en el acto de interesarse no por uno mismo sino por otra persona... Este conocimiento no es de ningún modo un conocimiento técnico... La persona con entendimiento no conoce ni juzga como quien permanece al margen y no se implica; lo hace más bien como alguien unido por un lazo concreto con el otro; piensa como el otro; vive la situación como él" (cit. en Beyer 1988). De ese modo, concebir las aulas como "laboratorios culturales" y las universidades y sus centros como "comunidades autocríticas" o "dialógicas" (Beyer 1988: 148) representa una diferencia cualitativa abismal frente a su concepción como meros "centros de transmisión del saber", puesto que de acuerdo a esta última, el término "transmisión" parece implicar neutralidad, autoridad incuestionable y aceptación pasiva del receptor así como la noción de "el saber" sugiere un cuerpo de conocimiento inmutable, reificado y alienado del sujeto cognoscente.

Una vez introducido el discurso conviene advertir que, aunque éste venga avalado teóricamente por la reflexión de otros profesionales y la propia, no podría ser escrito ni leído de forma legítima si no encontrara su correlato concreto en la experiencia cotidiana, y desde el principio no hay otra aspiración que la de mostrar que el "pensamiento práctico" no puede quedar divorciado en absoluto de la "práctica del pensamiento". En ese empeño pretendemos gradualmente ir acercando las reflexiones generales hasta nuestros círculos de acción más inmediatos.

Vamos a dirigir la atención ahora, pues, a nuestro mundo educativo. Tanto la Ley de Reforma Universitaria como la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo Español han ofrecido una nueva oportunidad de suscitar cuestiones fundamentales en torno a los modelos de educación y de formación de los docentes.

En efecto, el conocimiento profesional del docente exige en la actualidad una renovación, apertura y perfeccionamiento continuos a causa de un imperativo triple: 1) El incremento y cambio incesantes de los conocimientos científicos y culturales de las sociedades occidentales contemporáneas que se encuentran en la base del currículum escolar; 2) la evolución acelerada de estas sociedades: de sus estructuras, instituciones, formas organizativas y estilos de vida; 3) los crecientes desarrollos, paralelos a los señalados en los dos puntos anteriores, en los conocimientos profesionales propios de los docentes, de índole psicopedagógica. Unas exigencias de esa naturaleza, sin embargo, son desproporcionadas en relación con las imágenes y metáforas populares de precariedad que la sociedad en general, e incluso ciertos sectores académicos, han proyectado sobre los maestros. Ni que decir tiene que su formación ha consolidado la imagen del maestro como un profesional de segunda categoría en la jerarquía de la estima intelectual antes que haberle hecho capaz de abordar con plena responsabilidad las altas expectativas generadas por su propia sociedad.

En un momento del debate sobre la definición de los nuevos títulos universitarios, Angel Pérez (1988) anticipaba un criterio de valoración de sus resultados, al tiempo que sintetizaba así el parecer de un amplio sector universitario con el que el autor de este artículo también se identifica: "La formación profesional del docente incluye... la adquisición de conocimientos científico-culturales base de su objeto de enseñanza, la adquisición de conocimientos profesionales, y el desarrollo de capacidades, destrezas y actitudes propiamente docentes. Un bagaje tan amplio y denso de conocimientos y capacidades requiere una formación de nivel superior. Por lo mismo, consideramos necesario el nivel de licenciatura para todos los tipos de profesores, independientemente del nivel del sistema educativo donde ejerzan su función. Los diferentes niveles del sistema educativo requieren profesores con especia-

lidades curriculares diferentes, pero de la misma calidad profesional. El Grupo XV, constituido por el Consejo de Universidades para la reforma de las enseñanzas y títulos universitarios en educación, y el propio Ministerio de Educación serán responsables de perder esta oportunidad histórica de dignificar la formación inicial de todo el profesorado, si se mantiene la propuesta actual que contempla el nivel de diplomatura para los profesores de escuelas infantiles y de enseñanza primaria. La formación profesional de docente es un proceso sin fin. Por ello, debe concebirse como un proceso continuo donde la formación inicial, la experiencia, la investigación y el perfeccionamiento son elementos indisociables y complementarios. Así pues, es un grave sinsentido la separación y desconexión funcional entre las instituciones que tienen encomendadas estas tareas como si fueran procesos aislables e independientes: escuelas universitarias de formación del profesorado, facultades de educación, institutos de ciencias de la educación, centros de profesores, etc.”

En el mismo sentido se manifestaba Miguel A. Pereyra (1988) cuando concluía así su artículo sobre el debate de la profesionalidad del docente: “... la autonomía del profesor no (puede quedar reducida) a las puras cuestiones técnicas de la enseñanza. Pero, trascender esta visión limitada del papel del profesor en la sociedad de finales del siglo XX, y en el ámbito de la española, también exige, como contrapartida, que la cultura y formación intelectual, científica y pedagógica del profesor sea realmente superior, y no sólo en credenciales. No ya para superar la visión negativa que de su profesionalismo se tiene fuera del estricto ámbito docente...sino para poder llevar a cabo la principalísima tarea de ser el *organizador de la cultura* que ha de comunicar y elaborar con sus alumnos con vistas a lograr una genuina ‘calidad de enseñanza’, en el marco de una institución escolar emancipadora y no simplemente ‘cualificadora’ de las demandas del sistema productivo con el que, sin duda, es necesario contar”.

Y el propio presidente del Grupo XV, arriba mencionado, reconocía en estos términos una de las cuestiones básicas en torno a la formación del profesorado: “Es preciso plantearse un problema que tiene profundas repercusiones profesionales, políticas y económicas. Queremos referirnos a la existencia de desiguales titulaciones y niveles de educación para los profesores que imparten docencia en diferentes niveles educativos. Esa diferenciación es un producto histórico que no se apoya en razones tecnicopedagógicas sino en opciones socioeconómicas. Como principio puede afirmarse que por enseñar en un nivel inferior no se precisa una formación menor, sino en todo caso diferente, pues una titulación más baja supone correlativamente más baja valoración y diferente extracción social e intelectual” (Gimeno 1988)

El corolario al que, desde un punto de vista sociológico, llegaba Félix Ortega (1988) en ese momento de las propuestas de formación del profesorado, es concluyente: “que el círculo cerrado dentro del cual acontece todo lo concerniente al maestro puede y debe romperse. Que la tendencia histórica a vincular prestigio bajo con origen social modesto y empobrecida formación cultural sólo se conserva por la voluntad de seguir confirmando en la desigualdad, ahora legitimada meritocráticamente, a quienes ya lo están por nacimiento. Y que el hilo puede romperse precisamente sacando la formación inicial de los maestros de los límites estrechos en que tiene lugar. Mientras se les mantenga en la reserva de un circuito segregado, de segunda categoría y claramente desigual respecto del resto del profesorado, habrá que seguir pensando que cualquier reforma que se emprenda obedece a ese principio, tan conocido por los políticos, de innovar allí donde no hay riesgo de cambios sustanciales”.

Este conjunto de opiniones refleja un clima de controversia que, ni aún después de la aprobación e inicio de la reforma escolar ni de la plasmación de los nuevos planes de estudio de las escuelas de Magisterio, puede darse por concluido. Por el contrario, se abre ahora un nuevo periodo que exige de los profesores de Magisterio y de los maestros, más que nunca, una revisión común de sus prácticas profesionales y de sus compromisos ciudadanos. El debate ahora ha de efectuarse sobre el terreno educativo configurado por la nueva legislación y ya no sobre su proyecto y propuesta. Pero la interpelación es la misma, y las cuestiones de fondo siguen en pie. Ya no se trata tan sólo de negociar un "desideratum" o de diseñar un futurible sino de argumentar cotidianamente con el discurso de los hechos y las acciones responsables. En una situación similar a la de nuestro país, ante las propuestas de reforma educativa en el Reino Unido, el profesor John Elliot (1989: 79-80) propone una línea de actuación en la forma de una "resistencia activa" y una crítica rigurosa, pero también creativa y esperanzada, ante aquellas resoluciones gubernamentales que tienen un carácter regresivo: "...cogemos todo esto y lo transformamos. En apariencia es lo que el gobierno quiere que hagamos, pero en realidad es algo completamente distinto. (Haciendo eso) harán exactamente lo mismo que yo hacía en mi escuela en los años sesenta, en la que estábamos cambiando el currículum en base a examinar en detalle cuál era el problema con el que nos enfrentábamos. Lo que puede pasar es que se adaptará, modificará y reconstruirá la política del Gobierno, de tal manera que sirva a los valores educativos de los profesores".

Mas eso comporta en primer lugar someter a un sincero examen autocrítico nuestras propias lealtades y servidumbres: hacer explícito, individualmente así como en el marco de los propios colectivos profesionales, el lugar que ocupan los fines y los medios en nuestro sistema de valoraciones.

La formación de las maestras y maestros del idioma inglés no es, ni con mucho, un capítulo didáctico aislado de esa realidad educativa global o ajeno al discurso racional de la crítica y de la posibilidad. Cuando menos ofrece la oportunidad insustituible de abrir un diálogo permanente con estudiantes y colegas de ese oficio a la vez viejísimo y siempre nuevo del magisterio en la propia comunidad local y en la comunidad internacional además de con representantes de otras esferas culturales muy diversas; permite revisar, también, a la luz de otro idioma, la práctica recta del lenguaje y el lenguaje recto de la práctica; y presupone hacer del encuentro dialogante con otras voces la "razón comunicativa" (Gabás 1980) más poderosa y la semilla de un pronunciamiento transformador más consciente y solidario.

Retornando esta vez al orden estrictamente legislativo, la actuación del profesor de Magisterio ha de contemplarse en la encrucijada de dos marcos fundamentales de regulación recientemente definidos en nuestro país: La Ley de Reforma Universitaria y la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo en España. En cuanto a la primera nos encontramos a diez años del inicio de la reforma universitaria que han contemplado un sustancioso crecimiento cuantitativo del sistema universitario, lo que hace afirmar al secretario general del Consejo de Universidades que "el sistema universitario español se encuentra en estos momentos, por lo que a las principales magnitudes se refiere, a la altura de los países más avanzados de la Comunidad Europea" (Quintanilla 1992).

Por su parte, el preámbulo de la ley ya anticipaba que "la previsible incorporación de España al área universitaria europea supondrá una mayor movilidad de titulados españoles y extranjeros, y se hace necesario crear el marco institucional que permita responder a este reto a través de la adaptación de los planes de estudio y la

flexibilización de los títulos que se ofertan en el mercado de trabajo”. La modernización y reforma de las enseñanzas universitarias se marcaba, a la vista de semejante horizonte, cuatro objetivos fundamentales: la actualización y la flexibilización de las enseñanzas y conocimientos de las Universidades españolas, la vinculación de Universidad y sociedad y la adaptación del sistema de enseñanza superior a las directrices de la CEE.

Dentro ya del primer objetivo de actualización de conocimientos universitarios, el documento del Consejo de Universidades sobre la Reforma de las Enseñanzas Universitarias (1987) hace explícita la necesidad de incluir “en los currícula universitarios enseñanzas instrumentales (como lenguas modernas o informática) que deben constituir hoy parte del bagaje intelectual de todo universitario”. Esa misma redacción será motivo de una pequeña reflexión más adelante para la que tendremos que abrir antes un pequeño paréntesis a fin de hacer una incursión en la reforma de las enseñanzas preuniversitarias.

La experiencia personal en el mundo escolar y el universitario y la evidencia de los hechos más recientes en materia educativa, vienen a confirmar el análisis y las conclusiones de un riguroso estudio sobre política y reformas curriculares en nuestro país. Del mismo se desprende que, a la luz de nuestra historia curricular más cercana, la actual Reforma, en sus disposiciones, se presenta como una modernización de signo neoconservador: “Aunque tales disposiciones contuvieran suficientes elementos para garantizar el protagonismo curricular de los profesores y aunque se presenten tras largos años de experimentaciones parciales, el significado restrictivo acordado al término currículum, sus justificaciones de carácter psicológico —que en último extremo siempre remiten a cuestiones relativas al aprendizaje individual— y el ámbito de sus prescripciones, probablemente no acabarán con el individualismo competitivo, el academicismo, el énfasis eficientista y las demás notas propias del tecnoburocratismo” (Francisco Beltrán 1991: 218). Pues si en la base de la tecnoburocracia se encuentra un tipo de racionalidad instrumental que comporta la alianza fáctica de la tecnocracia y de la burocracia, tal racionalidad se define como aquella que “a diferencia de la de valor, conduce a una representación segmentada de la realidad en que personas, objetos, conceptos, relaciones u operaciones se reducen a unidades básicas yuxtapuestas susceptibles de ser manipuladas, medidas o controladas” (p. 170). La razón instrumental supone, en definitiva, aplicar un criterio de validez estrictamente positivista a la perspectiva tecnológica. Tal positivismo relega, por irrelevantes, las cuestiones de los fines hacia los que se orienta la acción tecnológica y a la vez legítima epistemológicamente la refutación de “cualquier crítica a ese tecnologismo que no venga expresada en los términos restrictivos de la realidad definidos por él mismo (que de ese modo) será tachada de idealismo y rechazada a priori por introducir otros elementos discursivos no aceptados en la definición previa de la realidad” (p. 170). En el rostro bifronte de la tecnoburocracia la diferencia entre tecnocracia y burocracia, expresada en términos muy simples, radica únicamente en que la primera hace de las personas meros ejecutores impersonales de reglas de carácter técnico mientras que la segunda las convierte en gestores de normas legales de carácter jurídico. Pero las dos comparten el hecho de que sustituyen los juicios de valor ético (los fines) por los de carácter utilitarista (los instrumentos o medios).

La actual reforma aborda, en la valoración de Beltrán (1991), sin duda de modo eficaz, cambios importantes de naturaleza instrumental, pero en cambio no se cuestiona el sentido (en su doble acepción de significado profundo y de dirección o finalidad) de tales cambios; por el contrario “... frente a la pérdida de puestos de

trabajo, discriminación de minorías, aumento de los índices de pobreza, etc., que caracterizan estos años, no se propone lograr mayores cuotas de justicia, dignidad, libertades públicas, acceso más equitativo al bienestar, etc., sino el ajuste a las nuevas necesidades del mercado de trabajo, modernización de la industria, progreso económico, mayor productividad y competitividad, formación de capital humano a través de la educación pública, etc.” (p. 219).

Tras estas notas, forzosamente esquemáticas, podemos retornar ahora a la declaración de intenciones de la reforma universitaria de incluir “enseñanzas instrumentales (como lenguas modernas o informática)” como “parte obligada del bagaje intelectual de todo universitario”, con la importante puntualización de que esa intención se ha traducido también en una voluntad política que se extiende a la reforma escolar. Pues bien, hemos tenido ocasión de comprobar que la cuestión de la instrumentalidad, que en este caso atañe tanto al idioma como a la tecnología, responde en gran medida a esa racionalidad de tipo eficientista que caracteriza al individualismo posesivo, y de inmediato se suscita el siguiente interrogante: ¿acaso pueden ambos, idioma extranjero e investigación técnica, quedar vinculados de tal suerte que pasen a ser asimilados por el conjunto de prácticas de la racionalidad tecnocrática? Un ejemplo muy concreto del alcance real de ésta procede de mi propia experiencia previa en una Universidad Politécnica; en ella, algunos compañeros, responsables y entusiastas docentes e investigadores de la Informática, han experimentado de una forma dolorosa auténticos dilemas morales al conocer que las instituciones extranjeras más prestigiosas que podían financiar sus investigaciones iban a hacer uso de sus estudios para perfeccionar la sofisticación tecnológica de la industria armamentista. El argumento implícito de tales instituciones gana en contundencia cuanto lo hace en simpleza: la investigación que en ellas se lleva a cabo es “pura”, y en cuanto a la aplicación de la misma, ésta sencillamente no compete al investigador, que de este modo se convierte en un ejecutor eficaz de una ingeniería del conocimiento cuya razón de ser no forma parte del objeto de su investigación ni es tampoco, por tanto, susceptible de cuestionamiento. Quizás este ejemplo baste para comprobar que hablar de fines en contextos educativos concretos es, pues, algo más que mera retórica (Popkewitz 1988).

El papel “instrumental” del profesor de inglés quizá sea muy modesto en la cadena de acontecimientos que intervienen en ese u otros hechos parecidos, pero sin duda tampoco es ajeno a la misma. Después de todo, en la base de la concepción misma del denominado “English for Specific Purposes” se encuentran similares consideraciones. Y por igual, detrás de la decisión misma de que se incluya ese idioma particular, antes que otros, en los nuevos currícula escolares, se encuentra un entramado de factores sociales e históricos que encuentran su determinación más amplia en el imperialismo británico del siglo XIX y en la expansión económica de los Estados Unidos en nuestro siglo (Brumfit 1982:1). Por eso, aunque se haga una distinción neta entre inglés para fines específicos e inglés para fines generales, en ambos casos debemos proceder a examinar con la misma seriedad la naturaleza de tales fines, y la de su instrumentalización ideológica, tanto en su alcance específico como general.

Hay que dejar claro, por supuesto, que no se pueden establecer relaciones simplistas y mecánicas de causa-efecto para inferir que el aprendizaje y la enseñanza del idioma inglés comportan automáticamente actos de filiación expresa a las políticas de dominación y usurpación coloniales o imperialistas; o que ejercer la profesión de maestro o profesor universitario en el marco de las actuales reformas sea

sinónimo de llevar a cabo prácticas regresivas y discriminatorias. pero, del mismo modo, tampoco se puede ser presa ingenua de aquellos clichés simplistas, eslógans de una propaganda deliberadamente equívoca, o discursos grandilocuentes en franca contradicción con la realidad, que acaban por legitimar indirectamente actos de injusticia y desigualdad, pues eso reduce al ser humano a la condición de objeto, paciente o espectador de los mismos al tiempo que niega su estatus de sujeto y protagonista de esa hora de la historia que está en su mano construir. Una vez más se trata, desde una perspectiva problematizadora, de desvelar, en la medida de lo posible, la trabazón pluricausal de los acontecimientos y de nuestro lugar en su complejo entramado para poder responder con auténtica libertad y responsabilidad a las demandas éticas de nuestra profesión y ciudadanía.

El profesor de inglés de una Escuela de Magisterio ha de luchar en lo posible por llevar a cabo su práctica docente como “una ciencia con conciencia” (Morin 1984), haciendo explícitos ante sí mismo y ante sus alumnos a qué fines obedece su enseñanza del idioma e investigando con ellos cuáles son los límites y las posibilidades de transformación que la misma les ofrecerá más adelante en las escuelas.

Con otras de aliento afín, esa indagación común y permanente, de manos de los niños y niñas, de maestros, maestras y otros miembros de la comunidad escolar, así como de profesores de las escuelas de Magisterio y otros profesionales de la educación habrá de ser el germen de nuevas culturas vivas y el principio del fin de esa cultura histórica narrada únicamente con el verbo de los vencedores (Mate 1991).

II

En una reciente entrevista, el pensador Emilio Lledó (1992) observaba: “Hay cosas elementales que España no ha alcanzado y que constituyen un ideal en el desarrollo de la cultura contemporánea: recipientes para pilas, papel reciclado, etcétera; parecen anécdotas, pero tiene que ver con la educación y el cultivo de una sensibilidad (...) A pesar de todos los esfuerzos que se quieren hacer, el descuido de la escuela y la Universidad son los principales defectos de nuestra cultura”. Y un poco más adelante, añadía: “¿Cómo hay que vivir? Es una pregunta esencial en toda cultura”. Es obvio que la respuesta a esa pregunta excede con mucho a los ámbitos educativos institucionales, pero también es innegable que éstos no pueden ignorar su formulación. De hecho, las instituciones escolares y universitarias cristalizan a través de sus comportamientos organizativos diferentes respuestas a esa cuestión central a la condición humana.

Al hilo de ese interrogante, en la actualidad se está poniendo de manifiesto que, en un contexto de crisis global que tiene como epicentro la cuestión educativa, las soluciones, si se pretenden vitales, ya no pueden proceder únicamente de cursos de acción estratégica. Por necesarios que estos sean, resultará insuficientes a menos que vayan acompañados de una transformación honda en la forma de mirar el mundo y pronunciarlo, esto es, de una nueva conciencia que dé lugar a un comportamiento diferente al de los hábitos divisorios del individualismo posesivo. En la formulación de Thomas Berry “the crux of the matter confronting us, rather than being a question of strategy, is a problem of cosmology” (Habito 1992). En breve, cualquier cambio amplio en la concepción de la educación ha de correr parejo a redefiniciones profundas de nuestra comprensión de la cultura.

Una vez más acudiremos al pensamiento de Paulo Freire para describir, de su mano, el contenido de este segundo entorno. Henry Giroux (1990: 167) sintetiza las claves del educador brasileño en relación al mismo como sigue: "Para Freire, la cultura es la representación de experiencias vividas, de realizaciones materiales y de prácticas fraguadas en el contexto de unas relaciones desiguales y dialécticas que diferentes grupos establecen en una determinada sociedad y en un momento concreto de la historia. La cultura es una forma de producción cuyos procesos están íntimamente relacionados con la estructuración de diferentes formaciones sociales, particularmente las relacionadas con el sexo, la edad, la raza y la clase social. La cultura es también una forma de producción que ayuda a los actores humanos, a través de la utilización del lenguaje y de otros recursos materiales, a transformar la sociedad. En este sentido, la cultura está íntimamente relacionada con la dinámica del poder y produce asimetrías en la habilidad de los individuos y de los grupos para definir y alcanzar sus metas. Por otra parte, la cultura es también un campo de lucha y contradicción, y no existe ninguna cultura homogénea. Al contrario, hay culturas dominantes y culturas subordinadas, las cuales expresan distintos intereses y operan a partir de diferentes y desiguales ámbitos de poder".

Por tanto, si bien la cultura expresa condiciones humanas de carácter alienado y alienante, también guarda en su seno la posibilidad de su transformación. Es precisamente esa doble condición, que así mismo ostenta el entorno educativo, la que nos permite hablar de la existencia de culturas escolares y universitarias y traducir a su lenguaje la esperanza en los términos concretos y cotidianos de nuestra actuación profesional.

Desde ese mismo ángulo, Freire ha redefinido también la categoría del intelectual, sosteniendo que todos los hombres y mujeres gozan de esa condición en tanto que interpretan constantemente el mundo, dotándolo de sentido, al tiempo que comparten con otros una determinada concepción del mundo.

Esa redefinición tiene consecuencias de un alcance universal y viene a acabar con dos mitos estrechamente vinculados al conjunto de creencias que impulsa las prácticas discriminatorias. El primero vendría a asumir que acabar con la desigualdad (social) consiste en acabar con las diferencias (culturales), y el segundo sería el artífice de una ecuación simplista que equipara diferencia con deficiencia (intelectual). Ambos mitos, que no son sino dos derivaciones semánticas de una única y terrible distorsión, encuentran una triple aplicación en los ámbitos educativos, culturales y lingüísticos que nos ocupan. Así, por ejemplo, una de sus traducciones al ámbito educativo es la que permite explicar que, desde una perspectiva estrictamente pragmática y con vistas a una mayor gestión y control del conocimiento escolar, éste resulte estandarizado, abstrayéndolo de la diversidad de contextos educativos (Apple 1987). En cuanto al mundo cultural, el mito adopta la forma de esas políticas de asimilación, integración o conversión que no son sino verdaderos "integristos" tecnocráticos, políticos o religiosos, por definición opuestos a cualquier tipo de encuentro en el diálogo (Garaudy 1991). Y en lo que respecta a su aplicación lingüística, encontramos ilustraciones muy específicas, por ejemplo, en los criterios de contratación laboral por medio de entrevistas a personas extranjeras, hispanos en Estados Unidos, asiáticos o africanos en Gran Bretaña, etc., donde con excesiva frecuencia se identifica fácilmente el desconocimiento del idioma "superior" (esto es, el inglés) por parte de los candidatos con la "inferioridad" de sus capacidades intelectuales (Roberts, Davies & Juppp 1992).

Sensible al eco de la interpretación que hace Freire de la cultura, Giroux (1990)

reivindica la figura del profesor como “intelectual transformativo” en un intento de acabar con ese otro punto de vista contemporáneo, tan extendido, que viene a reducir al profesor la categoría profesional de técnico especializado dentro de la burocracia escolar. Y si, como Giroux las concibe, las escuelas son lugares de producción cultural, y por tanto, espacios de transformación, “el lenguaje constituye uno de los elementos más importantes que actúan en la construcción de la experiencia y la subjetividad” en las mismas, pues, sin duda, es allí donde “actúa tanto para situar como para constituir la manera en que profesores y estudiantes definen, mediatizan y comprenden sus relaciones mutuas y con la sociedad en general” (p. 149).

Con la irrupción del lenguaje en el espectro cultural avanzamos un paso más, para mostrar a continuación un ejemplo de esto último en el contexto específico de la enseñanza del idioma inglés; de ese modo, señalaremos alguna de sus posibles contribuciones a la creación de una educación cultural y de una cultura educativa en las que el reconocimiento de la diferencia no sea sinónimo de la práctica de la desigualdad.

Queremos ilustrar la convergencia del lenguaje, la educación y la cultura en el objeto que constituye el área de interés de esta reflexión, la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés, a partir de un contexto nacional que presenta algunas similitudes con el nuestro. Aunque el caso no es idéntico, algunas de sus consecuencias son extrapolables por cuanto representan una sensibilidad educativa más allá de los intereses inmediatos, sin duda alguna legítimos y necesarios, de género instructivo. Haciéndose también eco de las propuestas de Paulo Freire, Luke Prodromou (1988) sustenta la opinión de que la única forma de asumir la enseñanza del idioma inglés en un país que lo incorpora a sus currícula nacionales como un medio político de desarrollo o progreso, sin utilizarlo a la vez como un nuevo mecanismo regulador de la selección social, es reconocerle su dimensión educativa. Eso supone en primer lugar rechazar aquella otra visión diametralmente opuesta, señalada con anterioridad, que reduce el idioma estrictamente a una función instrumental encaminada a alcanzar la mayor eficacia tecnológica, a la vez que se proclama ideológicamente neutra.

Desde el escenario educativo griego, Luke Prodromou asume la posibilidad de transformar la enseñanza y aprendizaje del inglés en “práctica de libertad” si acordamos el siguiente principio elemental: “... what we teach and particularly *the way* we teach reflects our attitudes to society in general and the individual’s place in society, and (...) our own educational practice is an implicit statement of power relationships, of how we see authority in the classroom and by extension in society outside the classroom” (pp. 74-75). Para este educador, al igual que Freire propone la enseñanza de la lengua materna como un proceso de conocimiento e intervención conscientes en la propia sociedad, la enseñanza de la lengua extranjera puede contribuir, de una forma modesta pero decisiva, al mismo proceso. En esa conquista de la conciencia, *la cultura se erige no sólo en objeto de estudio lingüístico sino en la propia práctica de la enseñanza, su razón de ser y su finalidad: “the why and the way”*. En cuanto a los contenidos, presentados fundamentalmente a través de los libros de texto, Prodromou admite que éstos, siguiendo criterios de expansión comercial global antes que de adecuación a los contextos locales, han sido invariablemente anglocéntricos, ofreciendo una imagen maniquea de un mundo en blanco y negro, a pesar de su exterioridad física multicolor; brevemente, aunque han sido diseñados en su mayoría como un compendio de técnicas impecablemente presentadas, éstas no han resuelto satisfactoriamente los amplios interrogantes que se suscitan en torno a su finalidad educativa.

“One major problem we face in EFL situations —apunta Prodomou— is not how to deal with the cultural background (Anglo-American culture), but how to respond to the cultural foreground (local culture). English cannot be seen merely as technique or vehicle for technology: it is both a set of communicative skills useful (if not essential) to plugging into Western technology and also an essentially educational process which happens to individuals in particular societies” (p. 76). En efecto, la penetración del idioma inglés, muchas veces bajo la forma de “granglais” (para el ámbito griego; “spanglish” en nuestro caso) es patente en múltiples áreas de la vida cotidiana: empezando por los cientos de mensajes de los “mass media” —cine, radio, televisión, prensa—, pasando por las marcas de productos comerciales, las instrucciones de los últimos productos tecnológicos, los graffiti en las paredes, los carteles de propaganda, las canciones rock, los nombres de las tiendas, hasta incluir vocablos específicos en los deportes, el tráfico o la moda.

Lo cierto es que, si bien con otros factores sociales, ese idioma, introducido en la temprana escolaridad, da lugar a expectativas de mejora social, también puede introducir simultáneamente un nuevo elemento de disgregación, como un mecanismo de “gatekeeper”, pues pocos estudiantes van a tener acceso real al mundo “de plástico” proyectado en los libros de texto, una suerte de “middle-class utopia of one kind or another”, donde lamentablemente “Janet and Brenda, Jim and Rod, are all dead, mere shadows strutting on the page, full of sound but no fury, signifying, literally, nothing” (p. 78). Desde una óptica educativa, lo que preocupa a este enseñante, y hacemos de su reflexión la nuestra, es el hecho de que, bajo la apariencia de nuevas prácticas metodológicas “comunicativas” o “funcionales” se sigan encubriendo viejos hábitos educativos alienantes, del mismo orden que la multitud ingente de propuestas televisivas, el bombardeo de reclamos consumistas y los espejismos hipnóticos de la prensa “light”. Porque si, para la perspectiva desarrollista, la identidad del estudiante de inglés se limita a la de un “consumidor” de lenguaje (Abbott 1992), ese riego crece en la medida en que la educación se apropia de los instrumentos y mecanismos del “marketing” al objeto de persuadir a los “clientes” de la bondad de su producto. Y si el medio es el mensaje, Marshall McLuhan ya advertía que eso, en nuestro tiempo, equivale a postular que “the *media* (los medios de comunicación de masas) is the message”.

En este punto, resultará conveniente hacer explícita nuestra simpatía por el planteamiento general de Luke Prodomou, pero también por sus alternativas específicas y las de otros autores que apuestan por una contribución positiva frente al siguiente estado de cosas: “The familiar symptoms of uneven development are there: a demand for foreign languages on a grand scale, both in the community and by the state, in pursuit of personal fulfilment; and a demand for more technology and greater consumer affluence, even though there is not enough cake to make dreams a reality for all. In the end one begins to wonder whether English and all it brings in its train is not getting the country more deeply involved in a rat-race in which it cannot compete, let alone win. And culture, if there is still time between one private lesson and another to think about it, becomes an alien, alienating product, imported like most other things found in the supermarket” (p. 80).

El mismo sugiere diversas maneras de transformar la visión de la enseñanza del idioma inglés, desde la mera adquisición de un conjunto de técnicas hasta una forma educativa y una expresión cultural genuinas que tomen en consideración las realidades sociales y personales que inciden en la misma. Sus sugerencias se basan en las posibilidades que un idioma extranjero ofrece para hacer cosas *con* el lenguaje y *a*

través del lenguaje, es decir, su idoneidad para que tenga lugar eso que Norman Fairclough (1990) denomina “critical language awareness” (p. 233). Para ello, el objeto de reflexión inmediato, aunque no el único, lo constituye la realidad lingüística más cercana a los estudiantes. Al acudir al idioma inglés en sus modos particulares de penetración en el contexto local una sola finalidad educativa aúna dos objetivos: el primero, de carácter lingüístico, persigue aumentar la competencia comunicativa de los estudiantes en el idioma inglés; y el segundo, de orden cultural, intenta despertar la conciencia del significado social que adquieren dos culturas en contacto.

En nuestra práctica docente hemos recogido algunas variaciones de las fórmulas propugnadas por el autor, añadiendo además otras pequeñas tentativas que hemos venido experimentando en la EUM de Avila. Donde Prodomou se refería a Grecia nosotros hemos preferido mencionar expresamente a nuestro propio país; y antes que ofrecer soluciones cerradas o “técnicas” específicas como las reseñadas, quisiéramos alentar actitudes reflexivas y exploraciones educativas para hacernos, junto a nuestros estudiantes, más conscientes de las posibilidades culturales que ofrece el idioma inglés. He aquí, con adaptaciones personales en algún caso, las propuestas, a la vez, lingüísticas, culturales y educativas de nuestro compañero griego:

1) GRAFFITI

Text: Words written on walls by Spanish football fans and others: e.g. *Black plant, terror, love, thunder, wild, bull, evil, hawk, punk*.

Tasks:

- 1.- Ask students to keep a record of such words in a special notebook.
- 2.- Ask students to read out words/write on blackboard, and the rest of the class to identify where the words were found, who wrote the words, and why they chose those particular words.
- 3.- Students write their own graffiti (in their notebooks!) selecting appropriate words and explaining their choice.

Comments:

This task is appropriate for elementary level students, particularly boys who hate English but love football. Discussion includes why the graffiti is in English and whether it is right to deface public buildings and private property.

2) SHOP NAMES

Text: names of shops/pubs/discos in Spain: e.g., *Woman's Club, Tunnel, Galaxy, For Ever, Highway, Container, Corner, Volcano, Blow Up, Fast*, etc.

Tasks:

- 1.- Ask students to write down on a piece of paper the (English) name of a shop/pub/disco they have been to recently. Papers are passed round the class and students try to identify what kind of place (pub, shop, disco) is being referred to.
- 2.- Focus on one of the groups, e. g. shops: What kind of shop is it? (boutique, cafeteria, record shop, shoe shop...) Why was the name chosen? Are the goods sold Spanish or imported? What kind of people shop there? (young, old...) Is it an expensive shop? Are the goods of high quality?
- 3.- Ask students to suggest their own English names for pubs, boutiques, etc. Compare equivalent Spanish Words: why are English words often preferred?

3) BRAND NAMES

Text: *Gillette, Weetabix, Mickey Mouse, Kodak, Camel, Manex, m Tasty Seven Up, Executive*.

Taks:

1.- Ask students to try and identify the kind of product that goes by the above brand names.

2.- Read out (or expose gradually on the OHP) extracts from the “blurb” on the packet, wrapping, box, or tube in which the products are sold, and ask students to match product with blurb.

4) ADS IN LOCAL NEWSPAPERS.

Texts: advertisements of jobs, master courses, foreign language courses, cars, spirits, travel agencies...

Tasks:

1.- To identify the sources of texts, who wrote them, what they are about.

2.- To prepare and practise a telephone call or a letter expressing interest, asking for further information and arranging an interview.

3.- Role-play interview with various candidates for job.

4.- Discussion on, for example, the following excerpt from EL PAIS and possible parallels in the spread of the English language: “El 12 de Octubre de 1492, Cristóbal Colón escribió en su diario que quería llevarse algunos indios a España “para que aprendan a hablar” (“que aprendan a hablar”). Cinco siglos después, el 12 de Octubre de 1989, en una corte de justicia de los Estados Unidos, un indio mixteco fue considerado ‘retardado mental’ (*mentally retarded*) porque no hablaba correctamente la lengua castellana. Ladislao Pastrana, mexicano de Oaxaca, bracero ilegal en los campos de California, iba a ser encerrado de por vida en un asilo público. Pastrana no se entendía con la intérprete española, y el psicólogo diagnóstico “un claro déficit intelectual”. Los antropólogos aclararon la situación: Pastrana se expresaba perfectamente en su lengua, la lengua mixteca, que hablan los indios herederos de una cultura que tiene más de 2.000 años de antigüedad” (Eduardo Galeano, “Cinco siglos de prohibición”, EL PAIS, Jueves 24 de Septiembre de 1992, Temas de nuestra época, p. 4).

A continuación, y a fin de continuar estrechando el círculo entre una prospectiva futura, una experiencia en el pasado y una práctica presente queremos introducir algunos ámbitos de comunicación que hagan del aprendizaje y enseñanza de un idioma extranjero, como es el inglés, una manifestación viva del significado verdadero de una forma de cultura comunicativa a la vez que de educación crítica.

Advertiremos de entrada que al hablar de enseñanza y aprendizaje de un idioma extranjero, el término “comunicación” se alza como una enseña de reconocimiento entre argumentos ideológicos y metodológicos de muy distinto signo. De acuerdo a la posición que adoptemos respecto a las perspectivas de reproducción y de transformación, la enseñanza de la comunicación en un idioma extranjero puede obedecer a cosmovisiones (“culturas”) pedagógicas diametralmente opuestas, y no podemos considerar que las opciones metodológicas concretas están alejadas de los presupuestos ideológicos, explícitos o implícitos, que las definen (Pennycock 1989). En efecto, es sintomático, por ejemplo, el hecho de que, en perfecta concordancia con el clima epistemológico que imponen las “mass media” en la actualidad, se editen libros de “recetas” de actividades para las clases de inglés, colecciones de actividades de cinco minutos, “time-fillers” o “time savers” a modo de “fast-food” metodológicos, lecciones de supervivencia o actividades para profesores cansados: el autor o el editor, como técnico o experto, como médico o teórico, distinto y distante del docente, prescribe, y el profesor, como sujeto paciente de una gramática social tecnocrática, practica y ejecuta. El “método”, en esa simplista ecuación educativa,

acaba siendo sinónimo casi exclusivo del libro de texto y así, a menudo, el marketing editorial ejerce las sutiles tiranías de la banalidad y produce “clichés” pseudo-científicos subordinados a fines predominantemente comerciales.

Sin embargo, ni una praxis crítica rigurosa se limita a proyectar acusaciones a esferas que, por otro lado, no son ajenas a nuestras propias decisiones profesionales, ni las prácticas quedan definidas exclusivamente por sus límites. Existen, además, alternativas y posibilidades. Podemos elegir hacer del propio objeto de crítica la plataforma de cambio, y hacer uso del contexto educativo en su totalidad como el mejor pretexto para ello, otorgando a los “usuarios” educativos, los niños y las niñas, sus padres, sus maestros, y los formadores de éstos, el papel verdaderamente protagonista.

Sin duda, los idiomas extranjeros, y de manera sensiblemente notoria, el idioma inglés, constituyen un área susceptible de cambio en la creación simultánea de una cultura comunicativa y de una educación crítica por cuanto el lenguaje es tanto el objeto como el instrumento de aprendizaje, y así se puede aspirar a que la comunicación sea perfectamente consistente en sus fines y en sus medios, se puede valorar a un tiempo como proceso y como producto (Dubin & Olshtain 1986: 43, 45-46), o en otra formulación, abordarse como técnica a la vez que arte (House 1988: 19-21). Si la comunicación ha de tender puentes de comprensión y permitir el encuentro de los sujetos, *como sujetos*, me gustaría sugerir que hay momentos de colaboración en los que el potencial comunicativo se puede ver favorecido de manera óptima. Veamos tres ejemplos: la confección de diarios de aprendizaje, la adaptación o creación conjunta de materiales educativos, y la participación en el diseño, ejecución y evaluación de proyectos de trabajo.

1) Con distintas modalidades según niveles de edad o de maduración, la *confección de los diarios* (“journals”, “diaries”, “logs” o “notebooks” de observación) constituye una disciplina autorreflexiva de un valor incalculable tanto para estudiantes como para profesores (Hundleby & Breet 1988; Martínez 1991; Jarvis 1992). Para todos nosotros ofrece un paréntesis deliberado en el que repensar la práctica. Los diarios pueden adoptar un formato epistolar confidencial o escribirse con la intención de ser compartidos públicamente; pueden ser guiados, siguiendo un formato previamente definido al objeto de prestar especial atención a ciertos aspectos que se quieran destacar pudiendo establecer para ellos códigos de observación etnográfica (Watson-Gegeo 1988) o espontáneos, formar parte de un continuo autobiográfico (Krall 1988) o de un diálogo escrito o incluso grabado en cassette (Allan 1991). En todos los casos, introducen la oportunidad de interrogarse seriamente sobre la naturaleza, los modos y los fines de lo que hacemos profesionalmente a diario para encontrar el significado profundo que eso tiene en nuestras vidas. Pueden revelarnos aspectos insospechados sobre nuestros hábitos de enseñanza y aprendizaje y tal vez ayudarnos a vislumbrar distintas dimensiones de esa intuición que una profesora verbalizara después de muchos años de trabajo docente en la fórmula: “La mejor técnica es la persona”.

2) El capítulo de los materiales educativos es sumamente rico y complejo, pero normalmente conferimos más valor a los productos comerciales acabados que a las tentativas de producción propia. Los ejemplos de Montessori, en educación infantil, o de Gattegno, con su explotación de las regletas para enseñanza y aprendizaje de idiomas, muestran que las ideas más sencillas y los materiales menos sofisticados puedan dar resultados muy fructíferos. La experiencia nos mostrará que los niños o adolescentes, tanto como los profesionales adultos, valoran más lo que ha salido de sus manos que los materiales ajenos. Producir materiales educativos pone en marcha procesos de creación y cooperación en los que pueden participar los profesores

de una o distintas materias con los niños de una misma o diferentes edades e incluso con los padres (Clarke 1989). El material comercial puede servir en muchas ocasiones de inspiración para ser posteriormente adaptado a los distintos propósitos y circunstancias particulares.

En nuestras clases hemos podido ver versiones "home-made" de "picture dictionaries", "flash-cards", "posters", "cut-ups" de periódicos extranjeros, poemas visuales con fotografías y titulares de prensa, barajas o dominós con familias léxicas, "puppets" con rollos de papel higiénico o teléfonos con botes de yogur. Muchos materiales de preescolar o de educación especial, de modo similar, pueden adoptarse temporalmente y para fines distintos a los que le dieron origen: carteleras con el alfabeto, calendarios con el tiempo atmosférico, relojes de cartulina, aros y pelotas para realizar el juego de "stepping stones", instrumentos de percusión para recitar pequeñas "nursery rhymes" o acompañar cantos de jazz didácticos o canciones infantiles tradicionales, o inventadas, y un larguísimo etcétera. Algunos profesores han llegado a elaborar cortos video-clips con canciones elaboradas por los alumnos, fotonovelas, comics e incluso pequeñas emisiones radiofónicas en la clase de idiomas integrando en esas iniciativas los objetivos de aprendizaje propios de su área y nivel. Convertir las clases de idiomas en talleres de creación e investigación comunicativa implica una disposición a hacer cosas materiales y concretas *con* y *a través* del lenguaje, y a utilizar el marco institucional para ir mucho más allá de éste; en esa transformación, la diferencia entre "adoptar" materiales "químicamente puros" y "adaptar" materiales para nuestros contextos específicos puede ser la misma que marque la opción entre hacer que el idioma extranjero se defina en términos de "acción cultural" o de "invasión cultural".

3) De la misma forma, como venimos sosteniendo a lo largo de esta primera parte introductoria, una explotación didáctica que a su vez sea una *exploración crítica del entorno a través de proyectos comunes* puede hacernos sensibles al hecho de que el discurso lingüístico no es ajeno a la construcción social. Veamos brevemente una ilustración muy concreta de esa última afirmación. En nuestro celo profesional, somos capaces de preparar con entusiasmo visitas a exposiciones, bibliotecas o salidas al extranjero, pasando sin embargo por alto los elementos de reflexión que se encuentran al alcance de nuestra mano. ¿Podríamos, temporalmente, y de manera consensuada, convertirnos en turistas de nuestra propia localidad? ¿preparar visitas a los lugares de mayor interés en el idioma extranjero? ¿unirnos a grupos reales de visitantes de otros países, entrevistarlos, conocer su percepción de nuestro mundo, adoptar su perspectiva? ¿qué se detiene a observar el turista? ¿monumentos, menús, el clima, los horarios, los medios de transporte, las formas de vestir, el folklore, la naturaleza? ¿qué expresión da a esa percepción? ¿cómo se crean los clichés culturales? ¿son fieles a los hechos reales? ¿existe turismo en el segundo, tercero y cuarto mundos? ¿a cuál de ellos pertenece nuestra lengua materna? ¿y el idioma que estamos aprendiendo? ¿cuáles son las diferencias formales y cuáles las semánticas? etc...

III

Hemos señalado que el fenómeno del idioma inglés en el mundo contemporáneo queda acotado, por un lado, por su enorme potencialidad emancipadora y, por otro, por su equiparable virtualidad de perversión, paradójicamente oculta so pre-

texto de los propios argumentos de la “comunicación” y de la “universalidad”, en práctica monológica, dominadora y alienante.

La enseñanza de idiomas constituye, efectivamente, una compleja “empresa” educativa en la que entran en conjunción factores de índole pedagógica, psicológica, sociológica y lingüística.

La progresiva especialización de cada uno de estos aspectos hace que a veces se abogue por una delimitación excesivamente restrictiva del perfil del profesor, pues es obvio que un conocimiento exhaustivo de todos ellos resulta cada vez más difícil; sin embargo, un profesional de la educación se ha de interesar ineludiblemente por terrenos convergentes y complementarios a su práctica especializada pues sólo de esa forma puede ésta verse enriquecida con una continua reflexión acompañada de las investigaciones de otros profesionales.

En cualquier caso, los aspectos de la enseñanza de idiomas son tantos que apenas podemos hacer otra cosa que apuntar orientaciones generales. En cuanto a la enseñanza específica del idioma inglés, su peculiaridad radica en que muchas veces se adopta como modelo para la enseñanza de otros idiomas, pues constituye un campo de continua experimentación metodológica. En tanto que producto de consumo a la vez que bien cultural y en su doble condición de objeto e instrumento de investigación universitaria, el idioma inglés se aprende y se enseña reuniendo en sí los conflictos y las posibilidades que esconden las concepciones del mercado y de la educación. La poderosa alianza de su enorme influencia económica y política con su autoridad indiscutible como instrumento de comunicación científica, ha otorgado un papel de indiscutible relevancia a ese campo de atención específico de la lingüística aplicada que constituye la lengua inglesa.

Desde ese reconocimiento, en la conclusión de su exhaustiva síntesis sobre la enseñanza de idiomas, H. H. Stern (1990: 515-521) aboga por una interpretación multifactorial y multidisciplinar de ese área y ofrece además una perspectiva nueva que vuelve a ubicar a la enseñanza del inglés en su dimensión educativa a través de la conjunción de las *lingüística educacional* y de la *educación lingüística*. La diferencia entre ambas únicamente es de grado y enfoques: “While educational linguistics is mainly ‘disciplined-oriented’, the study of language education is ‘practiceand problem-oriented’. On the basis of educational linguistics, the study of language education will examine the methodology of language teaching and its institutional organization (...) The interaction between these two approaches —educational linguistics and the study of language education— is needed to develop a comprehensive theory of language teaching and learning. It is a challenging task for all those who believe in a consistent and professional development of second language education” (520).

Haciéndonos eco del reto propuesto por Stern, intentaremos en lo que sigue mostrar una nueva ilustración procedente de nuestro microcosmos de experiencia en el aula, para derivar a partir de ésta algunas reflexiones que nos parecen necesarias respecto a nuestra perspectiva didáctica.

En una sesión de trabajo de tres horas de duración, hacia el final del primer trimestre del curso (1992-1993), y con un grupo de clase compuesto por cinco alumnos en el primer año de sus estudios de especialidad, llevamos a cabo la siguiente secuencia de actividades:

Durante la primera hora, a partir de una selección de revistas y periódicos en lengua inglesa, los estudiantes, primero individualmente y después divididos en dos grupos, recortaron y pegaron sobre una hoja de papel en blanco, o sobre una cartulina si así se requería, frases o palabras sueltas, a veces acompañadas de alguna ilustración

(extraída de la revista o dibujada), para crear un pequeño texto libre, en prosa o en verso. Durante ese espacio de tiempo, los estudiantes podían hablar o guardar silencio, compartir lo que iban haciendo o reservar su resultado hasta el final. Incidentalmente diré que fui partícipe de la misma actividad de un modo deliberado, ofreciendo mi contribución particular, además de atender las consultas de los alumnos.

Al término de esa primera parte, expusimos en las paredes los resultados:

*We are missing
our love,
"I'm a prisoner of my feeling"
How to give up the first love?
Will you
smile
again?*

*You DON'T
need power
or money
Take it easy!
Love, dream, enjoy
yourself
THAT'S LIFE!*

*ahhh!
Precious
life
takes only 10
years
months
weeks
minutes
seconds
to share,
don't you think?*

*People who
can make great things
form somebody
will become
special people*

*Make up your mind
and
Discover
a
life
of
love
you
show
your
own
style*

Durante la segunda hora comentamos juntos, en inglés, las posibilidades didácticas que ese u otros ejercicios similares escondían en un aula con niños de primaria previa adaptación, claro, además de hacer un conjunto de reflexiones educativas que podían desprenderse de esa actividad.

Finalmente, en la tercera parte de la sesión, concebimos posibles variantes o alternativas de la misma y, por último, remití a los estudiantes a los últimos números de algunas revistas especializadas en la biblioteca de la Escuela para que pensaran acerca de algunas de sus propuestas concretas a partir de parámetros de reflexión similares a los que habíamos utilizado para nuestra actividad.

Pues bien, a partir de una propuesta tan sencilla se desprendieron múltiples elementos de reflexión que habrían de adquirir nuevas aproximaciones a lo largo de ese curso, y que seguramente habrán de retomarse con criterios de experiencia y pensamiento más ricos en los cursos siguientes. En la valoración conjunta de la propuesta, se destacó de una forma importante el hecho de partir de la propia *experiencia vivenciada* y de propiciar un clima de diálogo serio pero distendido desde el principio. Los cinco estudiantes reconocieron no haber hecho jamás nada semejante en todos sus años de experiencia de aprendizaje de la lengua inglesa; al decir de ellos, su enseñanza se había basado desde el principio en una orientación fundamentalmente gramatical, y la progresión en el idioma se había efectuado incrementando la complejidad léxica y estructural de las frases que casi a diario traducían, primero de manera directa y después, de forma inversa. Acogieron, pues, la actividad con una actitud sumamente positiva, y al finalizar, afirmaron que el tiempo les parecía haber volado a la vez que decían haberse sentido “como en casa”. En el proceso de construcción de los textos definitivos puede observar que cada estudiante seguía *estrategias diferentes*, que iban desde tener una idea previa apuntada por escrito para después buscar las palabras equivalentes impresas hasta recortar una enorme cantidad de palabras y frases indiscriminadamente para ir haciendo combinaciones tentativas, selecciones cada vez más restrictivas, ensayamos parciales y por último llegar al resultado final excluyendo buena parte del material inicial. Para todos ellos, sus textos tenían una *significación personal* particular y se sorprendieron gratamente al ver que habían podido llegar a “construir su sentido” en inglés. En su conjunto, y quizá por el hecho de realizar una composición visual y lingüística, lo que hacían les pareció tener un carácter artístico, afín a las composiciones o mosaicos gráficos. Curiosamente, por el contrario, el término de “técnicas” didácticas parecía sugerirnos una réplica de los patrones de comportamiento del mundo de la técnica industrial: mecanización de comportamientos por medio de movimientos ciegos y rutinarios para obtención de resultados acabados y uniformes; su innegable eficacia viene acompañada, no obstante, de un sentimiento muy definido de frialdad y lejanía, una suerte de autoridad ciega que controla con precisión los “procesos de producción” lingüística, y sobre la que, además, se puede ejercer un control personal muy escaso. Sin embargo, los cinco alumnos admitieron la posibilidad de que la actividad propuesta pudiera recoger, de una manera mucho más abierta, la práctica lingüística ofrecida, por ejemplo, por los “drills” de repetición, sustitución o transformación; de hecho, lo que ellos hicieron no consistió sino en tratar de hallar soluciones creativas a una multiplicidad de posibilidades de combinatoria sintáctica y semántica. Lo importante, a mi juicio, es que, aún sin negar el valor parcial de las “técnicas” que habían sido la base de su aprendizaje hasta ese momento, por primera vez descubrieron la posibilidad de que éstas quedaran integradas en una dimensión mayor en la que, esta vez sí, ellos tenían el papel protagonista, esto es, un papel creador con un elevado grado de autonomía.

Nuestra actividad, pues, tuvo un sesgo doblemente lingüístico y educativo tanto en sus fines como en sus medios si atendemos esta vez al sentido etimológico del verbo “educar”, que se refiere a la acción de extraer de su interior aquello que el otro ya posee antes que a “dar” u otorgar al alumno aquello de lo que carece. A ese respecto, sería interesante explorar el potencial metodológico de la “palabra generadora” de Freire en la enseñanza del idioma inglés si ésta se llegara a considerar como una suerte de segunda alfabetización, esto es, si se concibiera como la posibilidad de avanzar un paso más en la conquista de la conciencia.

Iniciativas como la que estamos describiendo no son sino incursiones tentativas que parcialmente deben su inspiración a las del propio Paulo Freire. Por otra parte, nuestra propuesta también tradujo en el espacio del aula una opción cultural determinada tanto por su *proceso* (“way”) como por su finalidad (“why”); en otras palabras, no se trataba tan sólo de que el resultado fuera un “*producto*” cultural acabado (“what”) sino que la propia manera de llegar a él ya expresara una forma, modesta pero genuina, de “vida cultural” y de “cultura vivida” por los propios estudiantes (“how”). Poder compartir, bromear, charlar mientras se trabajaba, y trabajar de un modo no solo mecánico sino con gusto, con atención, utilizando manos, cabeza y corazón; obrar con gozo y seriedad, sin compulsión, en un *ambiente cooperativo y no competitivo*, todo ello supone en sí una cultura vital comunicativa de carácter genuino. En suma, la clase se convirtió, siquiera provisionalmente, en un taller de creación e investigación lingüística, pero también en un modesto foro educativo y cultural. Por otro lado, los contenidos de los materiales textuales originales, procedentes de revistas del corazón, no poseían la menor calidad cultural, pero lo que sucedió es que sufrieron una transformación creativa de manos de los estudiantes: a partir de unos ejemplares de prensa pertenecientes al periodismo más banal del Reino Unido pudo efectuarse una explotación didáctica óptima. Esa constatación constituye en sí una pequeña esperanza para los enseñantes, que podemos llegar a ser presas fáciles de la desesperación y de la frustración ante la carencia de materiales educativos adecuados, o ante la evidencia de la poderosa contra-influencia de los “mass media” (fundamentalmente la televisión [Comas 1992]). Sin embargo, tampoco parece arriesgado sostener que precisamente *el mayor reto educativo con el que nos enfrentamos en estos momentos es el de operar transformaciones creativas con los recursos humanos* (los de nuestro propio interior y los de nuestros estudiantes, compañeros de trabajo, los chicos y chicas de las escuelas y sus padres y maestros) y materiales, objetos y relaciones, con los que contamos; en términos junguianos el reto consistiría ni más ni menos que en empezar a aceptar nuestra “sombra educativa” para que se transmute y revele toda su plenitud positiva.

Dijimos que después de la primera hora Sonia, Sonsoles, Isaac, Mónica, Paloma y yo mismo, colocamos con satisfacción los textos acabados en las paredes: éstas adquirieron otro “color” de inmediato, y enseguida nos dimos cuenta de la extraordinaria importancia que tiene para los niños el hacer que sientan el “aula” como algo suyo, exhibiendo sus dibujos y sus trabajos, aceptando con reconocimiento lo que son sus expresiones de identidad; pósters, flash-cards, letras del alfabeto, dominós de palabras, cuentos ilustrados, etc., son plenamente valorados solamente cuando se hace en ellos una importante inversión personal, esto es, cuando se trabaja en ellos desde los aspectos sensorial, intelectual y afectivo de una forma equilibrada. Del mismo modo, cuando convertimos el espacio físico de trabajo (aula, laboratorio, seminario o despacho) en algo “nuestro”, ese pronombre pierde connotaciones posesivas para ganar otras de identidad y entrañamiento bien diferentes a las primeras. Por

tanto, y de una manera muy especial en el caso de la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera, es importante que en la presentación de “lo extranjero” no se ofrezca éste como sinónimo de algo “extraño”, “ajeno” y por completo incomprendible, e incluso por eso mismo quizá amenazante. Debemos intentar, por el contrario, que se haga cercano desde el principio a los niños y a los adultos para que a la calidad comunicativa acompañe la calidez humana. De otro modo, todo lo extranjero irá siempre asociado a una mezcla de temor e ignorancia que, en su manifestación más distorsionada y en el extremo opuesto a la razón comunicativa por la que abogamos en nuestro enfoque educativo, puede derivar en sentimientos y acciones irracionales, cuando no en actitudes extremas de abierta xenofobia (Pérez 1992).

Debemos advertir ahora que todo lo que hemos venido exponiendo hasta este punto se ha referido sustancialmente al “contexto” y al clima afectivo/efectivo de la actividad; ha sido así deliberadamente porque los acentos educativo y cultural ocuparon un papel central en el diálogo que siguió al propio ejercicio. El ejercicio comprendió dos niveles educativos y otros dos lingüísticos que queremos resaltar porque son, además, los que marcan la pauta general de las discusiones del curso. Los dos niveles educativos son, por un lado, una reflexión teórica derivada de la propia experiencia práctica de los alumnos de magisterio en cuanto estudiantes y por otro lado, unas aplicaciones transferibles al aula desde la propia experiencia unida a la reflexión, en tanto que maestros de enseñanza primaria. Los dos niveles lingüísticos son: por un lado, el uso que del idioma inglés se hace durante todas las sesiones de clase y por otro, las observaciones lingüísticas que se hacen en la clase derivadas de la propia intervención de los alumnos en inglés o de los comentarios didácticos respecto a la enseñanza del idioma. El idioma inglés es, de ese modo, objeto e instrumento de “uso” y de “estudio” lingüístico, y estos últimos a su vez son objeto e instrumento educativo. En su enseñanza/aprendizaje, y en los procesos de enseñar a aprender y aprender a enseñar, convergen, pues, la lingüística educacional con la educación lingüística. Quisiéramos, por tanto, subrayar que la perspectiva “textual”, lingüística, no puede ser abordada haciendo abstracción de todos los elementos contextuales que hemos considerado, es decir, que *“el texto” sin el contexto de las propias experiencias personales y colectivas carece de significación educativa alguna*. Prescindir o no de esos elementos es lo que marca precisamente la diferencia entre la enseñanza de idiomas entendida como “linguistic training” o “linguistic education”, o lo que es igual, como suma secuencial de técnicas sin cohesión educativa o como investigación comunicativa en acción. Veamos, pues, cómo en esta sesión que ahora relatamos como pequeña muestra paradigmática de la orientación educativa que sugerimos, también la reflexión lingüística aportó hallazgos interesantes desde el punto de vista didáctico. Los estudiantes se sintieron bastante seguros desde el principio porque su creación no partía de la nada sino que se basaba en elementos textuales correctamente contruidos en inglés, de manera que, guardando ciertas reglas de coherencia y cohesión textual (de cuyas claves a su vez tenían numerosas ilustraciones en textos diferentes) contaban desde el principio con una garantía elevada de éxito. Todos conocemos la frustración que supone para un niño o un adulto ver una composición llena de marcas rojas indicando sus errores. Con esta actividad se salvó ese riesgo, y aunque no dejaron de cometerse errores su detección fue oblicua y su corrección quedó integrada de forma natural en el diálogo que mantuvieron los estudiantes entre sí, y conmigo. Por detección “oblicua” del error quiero decir que ésta no consistió en que los estudiantes me entregaran el ejercicio acabado para someterlo a mi examen o juicio de corrección. En un caso, por

ejemplo, una de las estudiantes preguntó a otra qué significaba lo que trataba de componer porque no lo entendía bien, y eso hizo ver a la segunda que su expresión no había sido la adecuada. Por otro lado, en la búsqueda de palabras o frases para sus composiciones los estudiantes tuvieron a mano multitud de modelos correctos, a modo de respuestas integradas de autocorrección, y en muchos casos, gracias a los contextos lingüísticos o los complementos icónicos o fotográficos de los textos, admitieron haber aprendido expresiones nuevas que desconocían hasta entonces. Más todavía, si se observan los recortes de la composición, no siempre la unidad básica de la frase coincide con una palabra sino que a veces se acuden a grupos de sentido de dos o más palabras o, por el contrario, se reconstruye una sola palabra a partir de varias letras sueltas o sílabas. Si se prolongara este ejercicio tomando como foco exclusivo de atención el orden de los elementos seleccionados y su categorización sintáctica, podrían inferirse hallazgos gramaticales importantes y de hecho, como veremos, algo así parece querer indicarse en alguna de las ideas que después se apuntaron para su aplicación en el aula de primaria. Así pues, la actividad dio pie a un trabajo simultáneo y global de aspectos léxicos, semánticos y estructurales en el orden del discurso, y aunque se puede decir que el resultado final fueron textos sencillos en forma escrita, a lo largo del proceso se practicaron las cuatro destrezas lingüísticas de un modo integrado. Además de eso, la naturaleza de los materiales empleados pudo dar ocasión a debatir la conveniencia de utilizar “materiales auténticos” y la conclusión provisional (revisable a la luz de ulteriores experiencias) fue que, para los niños de primaria, eso iba a depender del grado de apropiación e interiorización que pudieran hacer éstos de los mismos.

En efecto, la participación de los niños en la confección o adaptación de sus propios materiales educativos es una de las formas de garantizar un alto nivel de asimilación de los contenidos para los que tales materiales se diseñan. Tal vez eso resulte más fácil de aceptar si se ejemplifica por medio de algunas sugerencias que, en la tercera parte de la sesión, se apuntaron para ser aplicadas en los cursos de inglés de primaria. Antes de eso, los cinco estudiantes habían otorgado la mayor importancia a facilitar el que los niños mantuvieran un grado de atención óptimo en aquello que estuvieran haciendo y habían recordado, con sorprendente agrado, que sus momentos de mayor atención en la escuela cuando eran niños, fueron aquellos en los que habían estado inmersos en una actividad manual además de intelectual (trabajar con el ábaco en matemáticas, ilustrar y colorear sus propios cuentos, hacer colecciones de imágenes recortadas y pegadas de animales, etc...). En cierto modo, la actividad que afectuamos en el aula de Magisterio había “recuperado” para ellos ese “niño interior” (Siegel 1990: 185-225) que se hace vivamente presente a toda persona plenamente absorta en el presente, cuando parece que “el tiempo vuela” y uno se siente “como en casa”. Eso resulta de sumo interés pues da acceso al adulto a una necesaria empatía con el universo de vivencias de los niños que le permite un acercamiento preverbal a éstos, lo que a su vez facilita la apertura comunicativa a nivel verbal consciente.

De ese modo, en la tercera parte, y para las aulas de inglés de la Reforma empezaron por sugerir una actividad muy cercana a la que ellos mismos hicieron durante esa sesión:

Destinar para el aula distintas cajas para recortes bajo las etiquetas de “*letter-box*”, “*word-box*” y “*sentence-box*” al objeto de ir incrementando su volumen gradualmente a la vez que poder acudir a ellas para diferentes juegos léxicos como, por ejemplo, buscar palabras que empiecen por la letra “a” o “b”, “m” o “s”, o que con-

tengan esas letras u otras letras en posición media o final, etc; buscar palabras de una, dos o más sílabas; formar sencillas frases con palabras que empiecen por la letra final de la palabra anterior, hacer miniposters con los diálogos que hayan aprendido en la clase (saludos, la hora, etc); variaciones del juego "scrabble", bingos léxicos, agrupaciones de palabras homófonas o pares mínimos, adivinar la palabra de que se trata después de deletrearla; asignar a cada niño diferentes letras o palabras y formar palabras o frases humanas, etc.

Otra actividad de mucho interés y susceptible de ser elaborada enteramente por los niños poco a poco a lo largo de todo el año, sería la *confección de su propio "picture dictionary"*, no con formato de libro, sino en forma de archivador (una caja de zapatos puede servir) con tarjetas ordenadas alfabéticamente incluyendo cada una de ellas un ítem léxico y su correspondiente ilustración.

También sugirieron la idea de *"etiquetar" la clase*, su entorno más inmediato, con cartulinas indicando los nombres de las partes y objetos del aula ("ceiling", "wall", "window", "door", "blackboard", etc). Por supuesto, la confección de tales etiquetas, de un tamaño visible y con letra legible y vistosa, correría a cargo de los propios niños bajo la supervisión del profesor.

Se comentó la posibilidad de *utilizar* los "cómic" de los tebeos españoles para vaciar los bocadillos en que hablan sus personajes (Mortadelo y Filemón, Zipi y Zape, Los Pitufos, etc) y sustituirlos por sencillos diálogos en inglés.

Por último, se habló de la importancia de elaborar murales con las familias léxicas de los centros de interés que se estuvieran trabajando: el cuerpo humano, la casa, la familia, el colegio, los oficios, los medios de transporte, el tiempo atmosférico, la hora, el calendario con las fechas, días de la semana, meses del año, etc.

De todas estas sugerencias se señalaron, además, sus potencialidades interdisciplinarias y el carácter de su transversalidad en las nuevas configuraciones curriculares de las escuelas.

En definitiva, dar cuenta de esa pequeña sesión de trabajo no ha querido ser sino una plasmación de algunas de las ideas que habíamos apuntado anteriormente. Las tres partes de la sesión representan los tres momentos imprescindibles, a la vez que los *tres niveles en la espiral educativa*, de actuación con los estudiantes de Magisterio, aunque su sucesión no ha de ser siempre necesariamente lineal ni ocurrir dentro de una sola unidad o módulo; tales momentos educativos, recordémoslo, son: en primer lugar, la *propia experiencia práctica de los estudiantes*, en segundo lugar *la reflexión sobre la práctica*, y finalmente *la proyección de la "práctica pensada" para el aula*. Por supuesto, el círculo abierto en esta sesión sólo habrá de quedar cerrado tras la aplicación de algunas de las ideas apuntadas en un aula real, y después de la evaluación de la experiencia, para a su vez poder reformular nuevas propuestas que susciten nuevas reflexiones. Como elementos de contraste teóricos y prácticos contamos con la literatura lingüística y metodológica de las publicaciones especializadas de la enseñanza del idioma inglés y con el intercambio y colaboración continuos con los compañeros de trabajo en la propia Escuela de Magisterio y en otras Escuelas universitarias del estado español o en instituciones equivalentes fuera de éste.

En suma, y para reformular en una síntesis muy breve la ubicación social de estas notas, a caballo entre la crítica y la posibilidad, diremos que el horizonte que avistamos es prioritariamente educativo; que la cultura viva y dialógica que prentendemos vivir y ayudar a construir por medio del idioma inglés es de manera inevitable internacional aunque quisiéramos conseguir que cuanto más universal fuera un alcance menos uniformizadoras resultaran sus consecuencias; añadiremos, final-

mente, que el medio lingüístico habrá de servir al fin de facilitar la extensión de la paz (Siguán 1990) por medio de la comprensión, el diálogo y la comunicación con otros seres humanos, extranjeros, pero ya no extraños a nuestras propias vidas.

BIBLIOGRAFIA

- ABBOTT, GERRY, "Development Education and English Language Teaching", *ELT Journal*, Vol. 46/2, April 1992, pp. 172-179.
- ALLAN, DIANNE, "Tape Journals: Bridging the Gap Between Communication and Correction", *ELT Journal*, Vol. 45/1, January 1991, pp. 61-66.
- APPLE, MICHAEL W., *Educación y Poder*, Paidós/MEC, Barcelona, 1987.
- BELTRÁN LLAVADOR, FRANCISCO, *Política y Reformas Curriculares*, Universidad de Valencia, 1991.
- BEYER, LANDON E., "La Reconstrucción del Conocimiento y de los Estudios Educativos", *Revista de Educación*, n.º 280, Mayo-Agosto 1988, pp. 129-150.
- BRUMFIT, C. J., ed. *English for International Communication*, Pergamon Press, Oxford, 1982.
- CLARKE, DAVID F., "Materials Adaptation: Why Leave it All to the Teacher?", *ELT Journal*, Vol. 43/2, April 89, pp. 133-141.
- COMAS, CARLOS, "Publicidad y Escuela", *El País*, 15 de Diciembre 1992, Suplemento de Educación, p. 2.
- COOMBS, PHILIP H., *La Crisis Mundial en la Educación. Perspectivas actuales*, Santillana, Madrid, 1985.
- DUBIN, FRAIDA and OLSHTAIN, ELITE, *Course Design: Developing Programs and Materials for Language Learning*, C.U.P., Cambridge, 1986.
- ELLIOT, JOHN, entrevista, *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 172, Julio 1989, pp. 75-81.
- ELLIOT, JOHN, "Estudio del Currículum Escolar a través de la Investigación Interna", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, n.º 10, Enero-Abril 1991, pp. 45-68.
- FARICLOUGH, NORMAN, *Language and Power*, Longman, London, 1990.
- FREIRE, PAULO, *Pedagogía del Oprimido*, Siglo XXI, Madrid, 1980.
- GABAS, RAUL, *J. Habermas: Dominio Técnico y Comunidad Lingüística*. Ariel, Barcelona, 1980.
- GARAUDY, ROGER, *Los Integrismos: Ensayo sobre los fundamentalismos en el mundo*, Gedisa, Barcelona, 1991.
- GIMENO SACRISTÁN, J., "Proyecto de Reforma", *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 161, 1988, pp. 47-51.
- GINSBURG, MARK B., *Contradictions in Teacher Education & Society: A Critical Analysis*, The Falmer Press, London, 1988.
- GIROUX, HENRY, "La Educación Pública y el Discurso de la Crisis, el Poder y el Futuro". *Revista de Educación*, N.º 274, Mayo-Agosto 1984, pp. 5-24.
- GIROUX, HENRY, *Los Profesores como Intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Paidós/MEC, Barcelona, 1990.
- GÓMEZ DACAL, GONZALO, "Nivel de estructuración institucional, reforma escolar y eficiencia docente", ponencia pronunciada en el VII Congreso de la A.I.R.P.E., *El Profesor ante las Reformas*, Salamanca, 22-25 Abril 1992.
- HABITO, RUBEN, *Healing Breath* (manuscrito pendiente de publicación).
- HOUSE, ERNEST R., "Tres Perspectivas de la Innovación Educativa: Tecnológica, Política y Cultural", *Revista de Educación*, N.º 286, Mayo-Agosto 1988, pp. 5-34.
- HUNDLEBY, SARAH & BREET, FELICITY, "Using Methodology Notebooks on In-service Teacher Training Courses", *ELT Journal*, Vol. 2/1, January 1988, pp. 34-36.
- JARVIS, JENNIFER, "Using Diaries for Teacher Reflection on In-service courses", *ELT Journal*, Vol. 46/2, April 1992, pp. 133-143.
- KRALL, FLORENCE R., "From the Inside Out Personal History as Educational Research", *Educational Theory*, Vol. 38, n.º 4, Fall 1988, pp. 467-479.

- KREEFT, PEYTON & STATON, JAMES, *Writing Our Lives: Reflections on Dialogue Journal Writing with Adults Learning English*, Prentice Hall Regents, New Jersey, 1991.
- LLEDÓ, EMILIO, entrevista en *El País*, Babelia, 6 de Junio 1992, pp. 16-17.
- MARTÍNEZ AZORÍN, M.^a JOSÉ, "Self-assessment in Second Language Teaching: Journals", *Revista Alicantina de Estudios Ingleses*, n.º 4, 1991, pp. 81-101.
- MATE, REYES, *La Razón de los Vencidos*, Anthropos, Barcelona, 1991.
- MCPHERSON, C. B., *La Teoría del Individualismo Posesivo*, Fontanella, Barcelona, 1970.
- MICHAVILA, FCO., "Las Nuevas Universidades: Un Impulso para la Reforma", *Universidades: Boletín informativo del Consejo de Universidades*, n.º 1, Julio/Agosto 1992, p. 3.
- MORIN, EDGAR, *Ciencia con Conciencia*, Anthropos, Barcelona, 1984.
- ORTEGA, FÉLIX, "¿Quién quiere ir a Magisterio?", *Cuadernos de Pedagogía*, N.º 161, 1988, pp. 68-70.
- PENNYCOCK, ALASTAIR, "The Concept of Method, Interested Knowledge and the Politics of Language Teaching", *Tesol Quarterly*, Vol. 23, n.º 4, Dec. 1989, pp. 589-618.
- PEREYRA, M. ANGEL, "El Profesionalismo a Debate", *Cuadernos de Pedagogía*, N.º 161, 1988, pp. 12-16.
- PÉREZ, ANGEL GÓMEZ, "Autonomía y Formación para la Diversidad", *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 161, 1988, pp. 8-11.
- PÉREZ, GERMÁN, "Reseña sobre la Profesora M.^a Blanco", *Comunidad Escolar*, N.º 384, 11 Nov. 1992, última página.
- PHILLIPSON, R., *Linguistic Imperialism*, O.U.P., Oxford, 1992.
- POPKEWITZ, THOMAS, S., "Educational Reform: Rhetoric, Ritual and Social Interest", *Educational Theory*, Vol. 38, n.º 1, Winter, 1988, pp. 77-93.
- PRODROMOU, LUKE, "English as Cultural Action", *ELT Journal*, Vol. 42/2, April 1988, pp. 73-83.
- QUINTANILLA, M. ANGEL, "Universidad de Calidad", *Universidades: Boletín informativo del Consejo de Universidades*, n.º 1, Julio/agosto 1992, p. 2.
- ROBERTS, CELIA; DAVIES, EVELYN & JUPP, TOM, *Language and Discrimination: A Study of Communication in Multi-Ethnic Workplaces*, Longman, London, 1992.
- SANTOS GUERRA, M. ANGEL, "Del Diseño y Desarrollo Curriculares como Marco de la Formación del Profesorado", *Investigación en la Escuela*, n.º 10, Universidad de Sevilla, 1990, pp. 23-32.
- SIEGEL, Paz, *Amor y Autocuración*, Urano, Barcelona, 1990.
- SIGUÁN, MIGUEL (coord.), *Las Lenguas y la Educación para la Paz*, Horsori, Barcelona, 1990.
- STERN, H. H., *Fundamental Concepts of Language Teaching*, O.U.P., Oxford, 1990.
- SUBIRATS, EDUARDO, "La disfunción de la Universidad", *El País*, Sábado, 4 de Octubre 1986, p. 13.
- TOLLEFSON, JAMES W., *Planning Language, Planning Inequality*, Longman, N. Y., 1991.
- WATSON-GECEO, Karen Ann, "Ethnography in ESL: Defining the Essentials", *Tesol Quarterly*, Vol. 22, n.º 4, December 1988, pp. 577-591.