

Chapter 15

Materiales de ELT y derechos de l@s niñ@s: género, agencia y educación para la ciudadanía²⁶

Diana Marcela Herrera Torres

*Pontificia Universidad Javeriana
Universidad Distrital Francisco José de Caldas*

El camino que he recorrido

Soy licenciada en educación básica con énfasis en humanidades: español-inglés de la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá-Colombia. Soy magíster en lingüística aplicada a la enseñanza del inglés como lengua extranjera de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas de Bogotá-Colombia. Actualmente trabajo como maestra en la Pontificia Universidad Javeriana y la Universidad Distrital Francisco José de Caldas en licenciaturas de lenguas extranjeras. Mi experiencia profesional en los últimos años ha estado orientada a la formación de maestros en áreas de investigación educativa, pedagogía de lenguas, práctica pedagógica e inglés como lengua extranjera. Como resultado de ello, mis intereses investigativos están en identidades profesionales en maestros en acción y formación, bilingüismo, pedagogía en profesores de lenguas en formación y análisis del discurso.

26 Este capítulo se deriva de mi investigación magisterial intitulada Los niños como sujetos de derechos: estrategias discursivas en textos colombianos para la enseñanza del inglés como lengua extranjera presentada como requisito de grado de la Maestría en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Inglés de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Colombia) en 2011.

El origen

Desde la introducción de la convención de las Naciones Unidas sobre los derechos del niño en 1989, la figura de los niños en la sociedad ha experimentado una transformación. La nueva perspectiva se dirige a los niños como sujetos activos que tienen una opinión y un papel específico en la sociedad y no como meros objetos que necesitan ser protegidos. Partiendo de esto, decidí analizar una serie de un libro de texto colombiano de inglés como lengua extranjera para estudiantes de primaria producido por una editorial local desde una perspectiva crítica de análisis del discurso (Van Dijk, 1993) para describir la forma en que se representa a los niños e identificar las estrategias discursivas relacionadas con los niños como sujetos de derechos presentadas por los libros de texto. Decidí llevar a cabo este estudio porque algunas estadísticas y conclusiones mostradas por fuentes como UNICEF (2010) y los registros del periódico local El Tiempo sobre la situación de la infancia en Colombia mostraban que l@s niñ@s estaban siendo silenciados, discriminados y explotados por los miembros de la sociedad y las prácticas sociales como tal. Este panorama en términos de derechos requería entonces investigación sobre la forma en que la educación aborda a l@s niñ@s y cómo las prácticas educativas pueden estar apoyando la nueva concepción de la infancia desde una perspectiva de derechos. Después de analizar los libros, llegué a la conclusión de que los niños se representaban esencialmente como sujetos con algunos valores, derechos y deberes, pero que vivían en una sociedad monocultural y homogenizada. Determiné eso porque, con base en las actividades propuestas y las imágenes utilizadas, los libros de texto ofrecen oportunidades limitadas para que los niños se vean a sí mismos como participantes activos en los procesos sociales. Para apoyar esta representación de los niños, encontré principalmente tres estrategias discursivas relacionadas con el género y la raza, la agencia de los niños y los sistemas de valores. En primer lugar, la equidad y la diversidad desde una perspectiva de género y raza se promulgan en los libros; sin embargo, se necesita una escuela más diversa que incluya minorías étnicas, niños indígenas o padres jóvenes donde los niños puedan evitar perpetuar un discurso de homogenización (Soler, 2006). En segundo lugar, el discurso de los niños como sujetos de derechos los reconoce como sujetos activos de su propio proceso de desarrollo, esto significa que son totalmente capaces de desarrollar su conocimiento como ciudadanos activos (Pineda et al., 2009), aunque las actividades propuestas por el libro ofrecen oportunidades limitadas para que los estudiantes participen e interactúen más allá del intercambio de información. En tercer lugar, a

través de secciones con historias cortas, la serie incluye temas transversales donde se examinan algunos derechos y valores. Este aspecto contribuye a la educación en derechos humanos y ciudadana en la que los niños pueden ser conscientes de su condición de sujetos activos con derechos y deberes como ciudadanos.

Lo que comprendí

Teniendo en cuenta las conclusiones de mi estudio, hay tres aprendizajes principales que puedo extraer:

Los materiales no deben subestimarse ni darse por sentados

Una de las ramas más rentables del campo de la enseñanza del inglés son los materiales, principalmente los libros de texto. Esta característica hace que las editoriales tengan ciertos estándares y expectativas económicas y de mercadeo. Entre ellos, podemos encontrar contenidos importados del conocimiento occidental que proporcionan una percepción de imitar lo nativo, aspecto que podría asegurar un alto número de ganancias debido al estereotipo de imitación del inglés estándar que hemos heredado de los procesos de colonización (Motha, 2014).

Como profesores de lenguas, tendemos a confiar en dichos contenidos importados y a utilizar los libros de texto tal como vienen (Appleby, 2010), perdiendo oportunidades de valorar lo que los conocimientos y discursos locales nos ofrecen a nosotros y a nuestros estudiantes. Indudablemente, los libros de texto no satisfacen las necesidades de todos (Azarnoosh et. al, 2016), ya que la diversidad es parte de la humanidad y, por supuesto, de un aula. No es fácil encontrar una razón por la cual nosotros, los maestros, utilizamos los contenidos tal como están impresos; de hecho, mencionar alguna puede parecer una manera de juzgar; sin embargo, creo firmemente que la idea de los profesores como simples ejecutores o profesionales técnicos ha perjudicado la forma en que nos relacionamos con las políticas, el currículo, los modelos pedagógicos e incluso los materiales didácticos. De hecho, concuerdo con Giroux (2001) cuando argumenta la importancia de entender a los maestros como intelectuales transformadores que se ven a sí mismos como creadores y agentes de cambio. Aquí, una forma posible de

no dar por sentado el contenido de los libros de texto es ser más sensibles frente a las necesidades de la comunidad y sistematizar esa sensibilidad a través de ejercicios de análisis de necesidades (Azarnoosh et al., 2016) que nos permitan conectar el contenido de los materiales a los verdaderos propósitos de aprendizaje y enseñanza que tenemos en nuestros contextos, por mencionar uno de tantos, el derecho a la equidad y la no discriminación sin importar el género o la raza.

Los maestros necesitan entenderse a sí mismos y a sus alumnos de manera diferente

La incompatibilidad que parece ser común entre lo que las políticas proponen en el papel y lo que hacemos y pensamos como ciudadanos tiende a ser normalizado. Este es el panorama que tenemos hasta ahora sobre el tema de los niños como sujetos de derechos, ya que podríamos haber escuchado o leído sobre dicho tema, pero cuando educamos a niños y niñas la historia puede ser diferente. Dicha historia, en el aula, generalmente está conectada, por un lado, a comprender a los niños como sujetos pasivos que necesitan ser llenados con el conocimiento que los materiales, los planes de estudio e incluso las políticas determinan es el que necesitan, y por otro lado, utilizar de manera persistente las prácticas didácticas tradicionales en el aula de lenguas. Entiendo que haya ciertas situaciones aparte de nuestras perspectivas de enseñanza, como la inteligencia emocional de los niños, la presión de los padres y administrativos, el acceso a los recursos, entre otros, que puedan tener un impacto en la forma en que nos entendemos a nosotros mismos como maestros y a nuestros estudiantes; no obstante, las alternativas que uso para abordar los contenidos y el conocimiento aún dependen de mí.

Según Matsuda (2012), el uso actual del inglés como lengua internacional exige una respuesta pedagógica informada por las construcciones sociales y culturales locales. Aunque los contenidos de los libros de texto promueven principalmente niños sin autonomía y homogéneos que no son escuchados, así como contenidos occidentales llenos de discursos coloniales, es importante vernos a nosotros mismos como productores de contenido que son lo suficientemente fuertes para reconocer, valorar y difundir discursos, contenidos generizados y conocimientos locales (Appleby, 2010); sin olvidar ver a nuestros estudiantes como ciudadanos capaces de tomar decisiones que vale la pena escuchar.

La educación para la ciudadanía puede ser un camino

Últimamente, una ola imparable de discriminación, intolerancia, agresividad y la necesidad de homogenizar la forma en que las personas ven el mundo se ha extendido por todo el mundo, y Colombia no ha sido la excepción, a pesar de tener una sociedad multicultural reconocida. Al concluir que los libros de texto analizados mostraban principalmente un mundo homogenizado, heteronormativo en su mayoría y monocultural para los niños, confirmé que las formas en que los colombianos enfrentan las realidades y los problemas locales podrían tener un lugar arraigado en los tipos de discursos a los que tenemos acceso en las escuelas. Incluso, la idea de que el inglés sea la clave para el futuro (Appleby, 2010) que se ha implantado en nuestras mentes, sigue alentando esas atmósferas inequitativas en las que lo local y lo diverso continúa siendo descuidado. En nuestro país, donde la escena política y social ha ido cambiando hacia el posconflicto -en realidad, sin estar seguros de ello debido a los obstáculos que ha tenido el proceso de paz- la necesidad de posturas pedagógicas que ofrezcan discursos y comportamientos más plurales, generizados y equitativos sale a la luz. Por lo tanto, la educación para la ciudadanía (CE) aparece como una posibilidad para entender los materiales, el papel de los maestros, los estudiantes, las políticas y los currículos desde una perspectiva más democrática. La CE propone educar ciudadanos que tengan agencia y se vean a sí mismos como personas empoderadas que tomen acción en la sociedad en defensa y promoción de los derechos humanos y la democracia (Albanesi, 2018). La idea de tener la CE como un camino pedagógico podría considerarse algo difícil o incluso imposible. Entiendo que puede haber temores de cambio que constantemente nos permiten justificar el status quo de la educación, pero si no se toman riesgos, las cosas permanecerán tal como están. Albert Einstein solía decir que es ilógico esperar cambios haciendo siempre lo mismo. Bueno, al educar buenos ciudadanos, aseguramos seres humanos reflexivos y asertivos que son capaces de comunicarse y construir en medio de la diversidad de raza, género, creencias, contexto socio-económico, entre otras. En realidad, la CE sería una oportunidad para que todos los actores educativos abran sus mentes, ya que las perspectivas pedagógicas como la CE requieren desaprender lo que se ha aprendido antes. De este modo, este tipo de innovación pedagógica propone ideas y prácticas que enfrentan los desafíos actuales en el aula con la intención de cambiar actitudes, pensamientos, modelos y prácticas arraigadas en las escuelas (Albanesi, 2018). Finalmente, considerar la CE como una ruta puede permitirnos promover una conexión

entre el conocimiento y las acciones (Ríos, Flores y Herrera, 2018); algo en lo que las sociedades en general hemos tenido dificultades.

Lo que puede venir a partir de dichos aprendizajes

Después de reflexionar sobre lo que aprendí de mi investigación sobre niños como sujetos de derechos en los libros de texto de inglés colombianos, considero que hay ciertas áreas que podrían necesitar atención de parte de los investigadores colombianos para continuar deliberando sobre temas relacionados con género, materiales y educación en lenguas.

- Profesores de lenguas como escritores en editoriales. Aquí, los procesos, los requerimientos, las pautas pedagógicas y los discursos generizados exigidos por las editoriales a los maestros escritores pueden ser indagados, reflexionados y revelados para comprender la dinámica detrás de la producción de contenidos de los libros de texto. Además, las experiencias de los maestros como escritores de libros podrían iluminar la reflexión previa.
- Educación para la ciudadanía en la enseñanza de lenguas. Al abordar la investigación aquí, uno podría comenzar a analizar las posibilidades reales y articuladas de esta propuesta pedagógica en el país. Hasta donde he leído, puede haber una brecha pedagógica y de investigación de este tema en nuestro contexto. Esto también podría estar relacionado con iniciativas sobre educación para la paz y con un enfoque de derechos sexuales en la enseñanza de la lengua inglesa.
- El uso de los libros de texto por parte de los maestros en formación y en servicio. Teniendo en cuenta que el análisis discursivo de libros de texto se ha llevado a cabo en el contexto del inglés como lengua extranjera y otras áreas, observar las prácticas reales que tienen los maestros cuando usan materiales podría continuar proporcionando una comprensión de los discursos en materiales y las prácticas de agencia o subordinación que llevan a cabo los maestros al usar dichos materiales.

Bibliografía

- Albanesi, C. (2018). Citizenship education in Italian textbooks. How much space is there for Europe and active citizenship? *Journal of social science education*, 17(2), 21-30
- Appleby, R. (2010). ELT, Gender and International Development : Myths of Progress in a Neocolonial World. *Multilingual Matters*. <https://search-ebshost-com.ezproxy.javeriana.edu.co/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=355234&lang=es&site=eds-live>
- Azarnoosh, M., Zeraatpish, M., Faravani, A., & Kargozari, H. R. (2016). Issues in Materials Development. Brill Sense. <https://search-ebshost-com.ezproxy.javeriana.edu.co/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=1204864&lang=es&site=eds-live>
- Giroux, H. (2001). Los profesores como intelectuales transformativos. *Docencia*, 15, 60-66.
- Pineda, N., Merchán, L., Camargo, M., & Pineda, C. (2009). *Programas de formación de talento humano en educación inicial: Perspectivas para el cambio*. CINDE: Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano
- Matsuda, A. (2012). *Principles and Practices of Teaching English As an International Language*. *Multilingual Matters*.
- Motha, S. (2014). *Race, Empire, and English Language Teaching*. Teachers College Press.

Ríos, D.; Flores, C. & Herrera, D. (2018). A Cooperative Experience to Promote Innovation of Citizenship Education in Elementary Schools in Chile. *Revista Româneasca pentru Educație Multidimensională*, 10(4), 182-200

Soler, S. (2006). Racismo discursivo de élite en los textos escolares de ciencias sociales en Colombia. *Revista de Investigación de la Universidad de La Salle*. 6(2), 255-260.

United Nations Children's Fund. (2010). UNICEF humanitarian action: report 2010. http://www.unicef.org/publications/files/UNICEF_HAR_2010_Full_Report_EN_020410.pdf

Van Dijk, T. (1993). Principles of critical discourse analysis. *Discourse and Society*, 4(2), 249-283