

Capítulo 19

Surgimiento de discursos reflexivos sobre género en una clase de inglés³⁰

Jorge Eliécer Chaparro

Universität Bielefeld– Alemania

Mi nota autobiográfica

Soy un profesor de lenguas proveniente de Bogotá (Colombia). Tengo una maestría en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Inglés de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, donde estudié la implementación de una pedagogía feminista en un aula de adultos jóvenes. También estudié una maestría en Estudios Lingüísticos, Literarios y Culturales en la Universidad de Sevilla (España). Allí investigué el caso de un político colombiano a través del análisis de discurso crítico. Actualmente, curso una maestría en Estudios Interamericanos en la Universidad de Bielefeld (Alemania) y busco completar mis estudios de doctorado. He enseñado idiomas por un poco más de diez años, trabajado en distintos programas de inglés para diferentes universidades en Colombia, y he sido voluntario como profesor de español para refugiados con la Cruz Roja Internacional. Mi esfera de especialización incluye TEFL, análisis del discurso, lingüística, estudios de género, estudios culturales y asuntos políticos en las Américas.

30 Este capítulo se deriva de mi investigación de maestría intitulada *Unveiling EFL students' reflections while using Critical Feminist Pedagogy (CFP) when debating* 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 2016.

Mi investigación sobre género y lenguaje

Mi investigación se basó en la implementación de una pedagogía feminista en un aula de veintitrés adultos jóvenes, en donde impartí inglés como lengua extranjera en una universidad en Bogotá (Colombia). Implementé un análisis de necesidades para verificar si mis estudiantes presentaban dificultades relacionadas con aprendizaje y encontré que existía una inconsistencia entre el programa propuesto por la institución y las necesidades sociolingüísticas de mis estudiantes. Por lo tanto, decidí implementar una metodología posestructuralista llamada Pedagogía Crítica Feminista, o CFP por sus siglas en inglés (Critical Feminist Pedagogy) (Cohen, 2004), pues quería ir más allá de las clases tradicionales de tipo comunicativo con las que venía trabajando. Esta metodología propuesta por Cohen (2004) permite que los estudiantes tengan más oportunidades de interactuar mientras expresan sus opiniones y reflexionan acerca de modelos de diferenciación sexual y de género.

Mi objetivo era desvelar discursos de tipo reflexivo que los estudiantes elaboraban mientras debatían sobre temas de desigualdad de género. Sin embargo, terminé enfocándome en las transformaciones de los estudiantes que se esperaba que fueran contra discursos sobre género y que tenían como objetivo cambiar las percepciones construidas colectivamente de los discursos falocéntricos de las sociedades occidentales. Las preguntas del estudio se centraron en identificar si esos discursos de tipo reflexivo y transformaciones realmente ocurrían. Diseñé una unidad didáctica y animé a mis estudiantes a analizar críticamente diferentes situaciones de desigualdad de género en un intervalo de diez sesiones. Las situaciones incluían temas como belleza, censura, comportamiento, primeras impresiones, sociedad y medios, actitudes, religión y estereotipos de género. Diseñé presentaciones en Power Point para cada una de las sesiones y utilicé videos e imágenes de internet para que los estudiantes participarán de forma activa. Hice video grabaciones de cada una de las sesiones y analicé los datos en conjunto con algunas entrevistas y artefactos usando una metodología de análisis discursivo llamada CCDA (Critical Classroom Discourse Analysis) o análisis crítico del discurso en el aula propuesta por Kumaravadivelu (1999), la cual combiné con técnicas más tradicionales como teoría fundamentada y análisis de conversación (CA) (Creswell, 2003).

Los resultados mostraron que desde mi rol de profesor podía empoderar a mis estudiantes para que tuvieran perspectivas críticas en temas como desigualdad, puesto que construyeron reflexiones no solo acerca de género

sino de otras esferas de la construcción de identidad (Norton & Pavlenko, 2004). Los discursos que emergieron durante la implementación estaban relacionados con temas como discriminación de raza, minorías étnicas y narrativas de tipo personal. Las reflexiones giraban entorno a la desigualdad de género entre hombres y mujeres con distintas orientaciones sexuales, además del rol de la sociedad y el establecimiento de las élites dominantes. Me sorprendí al ver que mis estudiantes reflexionaron acerca de la relación del individuo y el control ejercido por la sociedad como lo proponen autores de teoría cultural como Gramsci (1971), Adorno (1975) y Foucault (1980). El estudio me permitió proponer un marco para la sistematización de CCDA a partir de los datos de análisis discursivo. Este marco puede ser usado por investigadores en lingüística aplicada en nuevos estudios.

Algunas de las limitaciones de esta investigación fueron que los estudiantes no alcanzaron la proficiencia en términos lingüísticos que se esperaba de acuerdo con los objetivos del curso y que solo algunos estudiantes mostraron evidencias de transformaciones debido a la falta de tiempo en la aplicación.

Mi recorrido como profesor

A lo largo del diseño, la aplicación y la implementación de este estudio, pude reflexionar y reconocer varios tipos de aprendizaje que son relevantes para mi actividad como docente.

El mundo de la enseñanza posmétodo

El primer tipo de aprendizaje surgió cuando me di cuenta de que podía cambiar mis prácticas e ir más allá de las perspectivas tradicionales que involucraban explicaciones de gramática explícita, métodos comunicativos y metodologías como TBL o enfoque por tareas (Willis & Willis, 2007), las cuales se centran en enseñar inglés como herramienta conversacional y de aprendizaje experiencial.

Cuando el profesor usa una visión no instrumental de enseñanza, se produce un cambio personal en las perspectivas y los significados de la educación para ese profesor (Canagarajah, 1999). Al decidir usar una metodología posmétodo como CFP, reconocí distintas dimensiones de aprendizaje que no

eran estrictamente instrumentales. Esta nueva metodología podía involucrar a los estudiantes dentro de un pensamiento político, histórico y crítico, lo que les permitió identificarse como ciudadanos y actores de cambio.

Algunas veces, en nuestro rol como docentes, tenemos miedo de desligarnos del currículo o de los objetivos lingüísticos, pero solo hasta que entendamos que nuestra influencia puede ir más allá y que podemos ayudar a los estudiantes a ser más tolerantes en aspectos sociales como las desigualdades, la discriminación sexual y de género, entonces podremos comprender que tenemos un rol como agentes de cambio formando a otros actores de cambio (Kumaravadivelu, 1999).

Aunque la aplicación de una metodología posestructuralista como CFP tiene muchas ventajas, en mi estudio no tuvo un impacto visible en todos los estudiantes, ya que muchos de ellos no cambiaron discursos falocéntricos construidos colectivamente y no hicieron reflexiones que llevaran a la igualdad de género. Los resultados del estudio me dejaron ver que el proceso para crear transformaciones duraderas toma tiempo. En mi opinión, debemos tomar en cuenta la implementación de metodologías posestructuralistas en la enseñanza del inglés como lengua extranjera en Colombia porque, aunque crear transformaciones toma tiempo, el solo hecho de crear la posibilidad de tener un impacto en la forma como los estudiantes entienden la discriminación de género puede contribuir a la construcción de una sociedad más democrática.

El poder de empoderar

El empoderamiento de los estudiantes puede tomar distintas formas. Los estudiantes pueden ser empoderados mediante el aprendizaje de idiomas para que tengan acceso a la movilización global y al intercambio de información. Por lo general, intentamos ayudarles a que alcancen un nivel de proficiencia en un idioma extranjero, pero ¿qué pasaría si los empoderamos para vivir en convivencia o para ser críticos frente a la injusticia y la opresión? (Canagarajah, 1999). El concepto de empoderamiento se volvió clave en este estudio porque los estudiantes tienen el potencial de resistir; un potencial no solo enfocado en aprender inglés como una herramienta de acceso global sino una forma de resistencia frente a la perspectiva de género ofrecida por las sociedades occidentales y el establecimiento. Los estudiantes que mostraron evidencias de empoderamiento discursivo pudieron escalar

sus reflexiones a una deconstrucción del concepto de sociedad y a la vez manifestaban una conciencia dirigida a un posicionamiento político (Freire, 1970). Aunque lo intenté, solo unos pocos estudiantes pudieron alcanzar niveles altos de empoderamiento y criticalidad mientras que la mayoría solo hizo reflexiones de clase.

Norton y Toohey (2011) explican cómo las diferentes concepciones de la realidad que una persona desarrolla durante la interacción discursiva influyen en la construcción de identidad. En el aula, los estudiantes construyen su identidad por medio de la negociación de significados en aspectos como género, raza, clase, etnicidad, y orientación sexual. Desde mi perspectiva, necesitamos tomar ventaja de estas condiciones porque las aulas pueden y deben ser lugares para el crecimiento y la construcción de nuestras identidades. Si podemos resistir y les enseñamos a nuestros estudiantes cómo resistir a la opresión y la discriminación por medio de sus opiniones y reflexiones mientras les ayudamos a construir sus identidades en las clases de inglés, podremos contribuir a la formación de individuos tolerantes y críticos que más tarde tendrán un impacto en nuestra sociedad.

Valorar el conocimiento local

Durante mis primeros años de estudio y enseñanza de inglés, creía que el conocimiento creado en los llamados países desarrollados era incuestionable y el conocimiento producido en mi país era menos valioso. Claramente estaba equivocado.

Tuve la experiencia de crear conocimiento al desarrollar la sistematización de CCDA a partir del análisis de datos de este estudio. Utilicé CA para agrupar patrones repetidos dentro de las reflexiones. El marco de análisis que desarrollé incluye elementos de la pragmática como elecciones léxicas que se refieren a oraciones discursivas que combinadas con técnicas de interpretación como las usadas en CCDA me permitieron contrastar los datos desde una perspectiva más cuantitativa. Crear este marco me hizo darme cuenta de que, como investigadores en lingüística aplicada, necesitamos reconocer el valor de nuestra producción académica local y ver que podemos ser intelectualmente independientes de los puntos de vista poscoloniales de las sociedades occidentales dominantes (Mignolo, 2011; Quijano, 2007).

Temas de investigación inexplorados

Cuando tomamos la decisión de usar metodologías posestructuralistas, podemos alcanzar diferentes esferas de la construcción de identidad como raza, género, orientación sexual, sus entrelazamientos y superposiciones. La construcción de identidad involucra un aspecto político que tiene que ver con el individuo y su relación con el mundo, usualmente representada como una sociedad dentro del aula. Por esta razón, el desarrollo del empoderamiento hacia un pensamiento de resistencia es necesario (Canagarajah, 1999). Creo que necesitamos diseñar clases guiadas a la reformulación del pensamiento falocéntrico hacia la tolerancia y la igualdad (Cohen, 2004). Al enfocarnos en estas prácticas, encontraremos maneras de desequilibrar las desigualdades que son resultado de ideologías poscoloniales construidas colectivamente y mejoraremos nuestra práctica docente. Nuestras prácticas como docentes de inglés colombianos y nuestra producción investigativa son tan válidas como las propuestas por académicos en países desarrollados (Quijano, 2007) y necesitamos propagar esta idea como miembros de la comunidad TEFL colombiana.

Por eso invito a otros investigadores de lingüística aplicada a reconocer la importancia de otras esferas de la construcción de identidad. Los invito a retarse a sí mismos, a usar metodologías emergentes y a reflexionar sobre la importancia del posicionamiento político de los estudiantes. Los invito a reconocer nuestra producción de conocimiento como válida y a repensar la forma en que enseñamos inglés al contemplar el poder que tenemos como profesores más allá del instrumentalismo.

Bibliografía

- Canagarajah, A. (1999). *Resisting linguistic imperialism in English teaching*. Oxford University Press.
- Cohen, T. (2004). Critical feminist engagement in EFL classroom: From supplement to staple. In B. Norton & A. Pavlenko (Eds.), *Gender and English language learners* (pp. 155-169). Alexandria, VA: TESOL.
- Creswell, J. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (2nd Ed.). SAGE Publications.
- Kumaravadivelu, B. (1999). Critical classroom discourse analysis. *TESOL Quarterly*, 33(3), 453- 484.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Herder and Herder.
- Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge: Selected interviews and other writings 1972–1977*. The Harvester Press.
- Mignolo, W. (2011). *The darker side of Western modernity: Global futures, decolonial options*. Duke UP.
- Norton, B., & Pavlenko, A. (2004). *Gender and English language learners*. Alexandria, VA: TESOL.
- Norton, B., & Toohey, K. (2011). State-of-the-Art Article: Identity, language learning, and social change. *Language Teaching*, 44(4), 412–446.

Quijano, A. (2007). Coloniality and Modernity/Rationality. *Cultural Studies*, 21(2-3), 168-178.

Willis, D. & Willis, J. (2007). *Doing task-based teaching*. Oxford University Press.