MINISTERIO DE EDUCACIÓN

ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA

VICEMINISTERIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE FORMACIÓN PROFESIONAL
VICEMINISTERIO DE EDUCACIÓN REGULAR

PROGRAMA DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA PARA MAESTRAS Y MAESTROS EN EJERCICIO

PROFOCOM



Unidad de Formación No. 13

Comunicación y Lenguajes: Lengua extranjera

Comunicación y educación en comunidad

(Educación Regular)

Documento de Trabajo

MINISTERIO DE EDUCACIÓN
ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA

© De la presente edición:

Colección:
CUADERNOS DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA

Unidad de Formación No. 13
Comunicación y Lenguajes: Lengua extranjera
Comunicación y educación en comunidad
Documento de Trabajo - Segunda Edición

Coordinación:
Viceministerio de Educación Superior de Formación Profesional
Viceministerio de Educación Regular
Dirección General de Formación de Maestros
Instituto de Investigaciones Pedagógicas Plurinacional
Unidad de Políticas Intraculturales, Interculturales y Plurilingue

Redacción y Dirección:
Equipo PROFOCOM

Cómo citar este documento:
Ministerio de Educación (2016). *Unidad de Formación Nro. 13 "Comunicación y Lenguajes: Lengua extranjera - Comunicación y educación en comunidad"*. Cuadernos de Formación Continua. Equipo PROFOCOM. La Paz, Bolivia.

LA VENTA DE ESTE DOCUMENTO ESTÁ PROHIBIDA
Denuncie al vendedor a la Dirección General de Formación de Maestros, Telf. 2912840 - 2912841

Índice

Presentación **3**

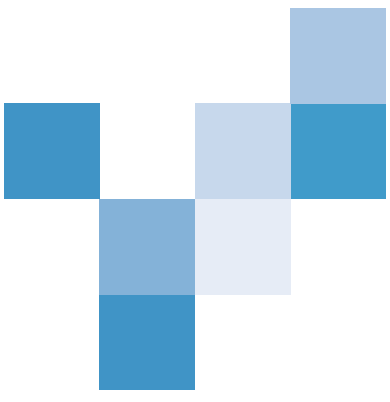
Introducción **5**
Objetivo Holístico 7
Criterios de evaluación 7
Uso de lenguas indígena originarias 8

Momento 1
Sesión presencial 9

Momento 2
Sesiones de construcción crítica y concreción educativa 23
I. Actividades de autoformación 23
Tema 1: Comunicación e Ideología 23
Tema 2: Los Medios de Comunicación e Información: Visión Crítica 42
Tema 3: Comunicación, Educación 54
II. Actividades de formación comunitaria 75
III. Actividades de concreción educativa 75

Momento 3
Sesión presencial de socialización 76
Producto de la Unidad de Formación 76

Bibliografía 76



Presentación

El Programa de Formación Complementaria para Maestras y Maestros en Ejercicio PROFOCOM es un programa que responde a la necesidad de transformar el Sistema Educativo a partir de la formación y el aporte de las y los maestros en el marco del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo y de la Ley de la Educación N° 070 "Avelino Siñani - Elizardo Pérez" que define como objetivos de la formación de maestras y maestros:

1. Formar profesionales críticos, reflexivos, autocríticos, propositivos, innovadores, investigadores; comprometidos con la democracia, las transformaciones sociales, la inclusión plena de todas las bolivianas y los bolivianos.
2. Desarrollar la formación integral de la maestra y el maestro con alto nivel académico, en el ámbito de la especialidad y el ámbito pedagógico, sobre la base del conocimiento de la realidad, la identidad cultural y el proceso socio-histórico del país. (Art. 33)

Así entendido, el PROFOCOM busca fortalecer la formación integral y holística, el compromiso social y la vocación de servicio de maestras y maestros en ejercicio mediante la implementación de procesos formativos orientados a la aplicación del Currículo del Sistema Educativo Plurinacional, que concretice el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo aportando en la consolidación del Estado Plurinacional.

Este programa es desarrollado en todo el Estado Plurinacional como un proceso sistemático y acreditable de formación continua. La obtención del grado de Licenciatura será equivalente al otorgado por las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros (ESFM), articulado a la apropiación e implementación del Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional.

Son las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros, Unidades Académicas y la Universidad Pedagógica las instancias de la implementación y acreditación del PROFOCOM, en el marco del currículo de formación de maestras y maestros del Sistema Educativo Plurinacional, orientando todos los procesos formativos hacia una:

- "Formación Descolonizadora", que busca a través del proceso formativo lidiar contra todo tipo de discriminación étnica, racial, social, cultural, religiosa, lingüística, política y económica, para garantizar el acceso y permanencia de las y los bolivianos en el sistema educativo,

promoviendo igualdad de oportunidades y equiparación de condiciones a través del conocimiento de la historia de los pueblos, de los procesos liberadores de cambio y superación de estructuras mentales coloniales, la revalorización y fortalecimiento de las identidades propias y comunitarias, para la construcción de una nueva sociedad.

- "Formación Productiva", orientada a la comprensión de la producción como recurso pedagógico para poner en práctica los saberes y conocimientos como un medio para desarrollar cualidades y capacidades articuladas a las necesidades educativas institucionales en complementariedad con políticas estatales. La educación productiva territorial articula a las instituciones educativas con las actividades económicas de la comunidad y el Plan Nacional de Desarrollo.
- "Formación Comunitaria", como proceso de convivencia con pertinencia y pertenencia al contexto histórico, social y cultural en que tiene lugar el proceso educativo. Esta forma de educación mantiene el vínculo con la vida desde las dimensiones material, afectiva y espiritual, generando prácticas educativas participativas e inclusivas que se internalizan en capacidades y habilidades de acción para el beneficio comunitario. Promueve y fortalece la constitución de Comunidades de Producción y Transformación Educativa (CPTE), donde sus miembros asumen la responsabilidad y corresponsabilidad de los procesos y resultados formativos.
- "Formación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe", que promueve la autoafirmación, el reconocimiento, fortalecimiento, cohesión y desarrollo de la plurinacionalidad; asimismo, la producción de saberes y conocimientos sin distinciones jerárquicas; y el reconocimiento y desarrollo de las lenguas originarias que aporta a la intraculturalidad como una forma de descolonización y a la interculturalidad estableciendo relaciones dialógicas, en el marco del diseño curricular base del Sistema Educativo Plurinacional, el Currículo Regionalizado y el Currículo Diversificado.

Este proceso permitirá la autoformación de las y los participantes en Comunidades de Producción y Transformación Educativa (CPTE), priorizando la reflexión, el análisis, la investigación desde la escuela a la comunidad, entre la escuela y la comunidad, con la escuela y la comunidad, hacia el desarrollo armónico de todas las potencialidades y capacidades, valorando y respetando sus diferencias y semejanzas, así como garantizado el ejercicio pleno de los derechos fundamentales de las personas y colectividades, y los derechos de la Madre Tierra en todos los ámbitos de la educación.

Se espera que esta colección de Cuadernos, que ahora presentamos, se constituyan en un apoyo tanto para facilitadores como para participantes, y en ellos puedan encontrar:

- Los objetivos orientadores del desarrollo y la evaluación de cada Unidad de Formación.
- Los contenidos curriculares mínimos.
- Lineamientos metodológicos, concretados en sugerencias de actividades y orientaciones para la incidencia en la realidad educativa en la que se ubica cada participante.

Si bien los Cuadernos serán referencia básica para el desarrollo de las Unidades de Formación, cada equipo de facilitadores debe enriquecer, regionalizar y contextualizar los contenidos y las actividades propuestas de acuerdo a su experiencia y a las necesidades específicas de las maestras y maestros.

Roberto Aguilar Gómez
MINISTRO DE EDUCACIÓN

Introducción

En la Unidad de Formación N° 13 continuamos trabajando aspectos concretos que orientan el sentido de la implementación de los elementos curriculares del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo; En ese sentido, dando continuidad a la Unidad de Formación N° 12, el material propuesto será trabajado desde las áreas de saberes y conocimientos.

En la presente Unidad de Formación se propone desarrollar el proceso de **articulación** de las áreas de saberes y conocimientos, además de continuar con el proceso de profundización de los conocimientos de las respectivas áreas como parte del proceso de autoformación.

No obstante, debido a que en algunos lugares el proceso formativo del PROFOCOM ha adquirido ciertas características particulares, es necesario precisar que las actividades y/o tareas que se plantean en las diferentes Unidades de Formación del PROFOCOM en ningún caso deben significar la interrupción o alteración del normal desarrollo de las actividades curriculares en la Unidad Educativa ; al contrario, los temas que se abordan en cada Unidad de Formación deben adecuarse y fortalecer entre otros la aplicación de la metodología de enseñanza y aprendizaje y el desarrollo de las capacidades, cualidades y potencialidades de las y los estudiantes.

Para que esto ocurra requiere de las y los facilitadores un esfuerzo mayor y compromiso dirigido a orientar adecuadamente la aplicación y/o concreción de los elementos curriculares del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, de manera que las y los participantes sientan realmente que el PROFOCOM les ayuda a mejorar y transformar su práctica educativa.

Los elementos que podemos destacar en la concreción del MESCP son:

- La articulación del **currículo** (contenidos, materiales, metodología, etc.) y la **realidad** (vocación y potencialidad productiva, problemas, necesidades, proyectos, aspiraciones, etc.); una forma de relacionar el currículo y la realidad es a través del **Proyecto Socio-productivo**.
- Otro elemento a destacar es la metodología **Práctica, Teoría Valoración y Producción**[1]; este tema –de manera específica– se ha abordado en la U.F. No. 4 y 5, sin embargo, es un

1. Es importante recordar que estos “momentos metodológicos” están inexorablemente integrados; no son estancos separados; todo los momentos metodológicos están integrados o concebidos integradamente para desarrollar una visión holística en la educación (cf. U.F. No. 5).

elemento curricular fundamental del Modelo Educativo, por lo que en los procesos educativos (o las clases) deben desarrollarse aplicando estos "momentos metodológicos", lo cual no es difícil, más bien ayuda a que las y los estudiantes "aprendan" y se desarrollen comprendiendo, produciendo, valorando la utilidad de lo que se aprende.

- También destaca el trabajo y/o desarrollo de las dimensiones **Ser, Saber, Hacer y Decidir** orientado a la formación integral y holística de las y los estudiantes; no sólo se trata de que la y el estudiante memorice o repita contenidos, sino debe aprender y formarse integralmente en sus valores, sus conocimientos, uso o aplicación de sus aprendizajes, y educarse en una voluntad comunitaria con incidencia social.
- Otros como el **Sentido de los Campos** de Saberes y Conocimientos (Cosmos y Pensamiento, Comunidad y Sociedad, Vida Tierra Territorio y Ciencia Tecnología y Producción), los Ejes Articuladores (Educación en Valores Sociocomunitarios, Educación Intra-Intercultural Plurilingüe, Convivencia con la Madre Tierra y Salud Comunitaria y Educación para la Producción), los **Enfoques** (Descolonizador, Integral y Holístico, Comunitario y Productivo).

Entonces se trata que las y los facilitadores orienten en la concreción de estos elementos curriculares de la manera más adecuada y didáctica, con ejemplos y/o vivencias, aportes que pueden recuperarse de las y los mismos participantes.

Todas las actividades del PROFOCOM deben desarrollarse de acuerdo a estas orientaciones donde facilitadores y participantes aportemos a nuestro Modelo Educativo desde nuestras experiencias y vivencias.

En el Momento I de la Sesión Presencial, desarrollaremos el proceso metodológico de articulación de los saberes y conocimientos de las Áreas a través de un "acontecimiento" narrado y/o problemática de la realidad, el cual es problematizado a partir de los sentidos de los campos y el enfoque de las Áreas para vincular esa problemática con los procesos educativos que desarrollan las y los maestros. Esta parte de la Unidad de Formación muestra la importancia de la problematización y de las preguntas para promover un uso crítico de los contenidos que puedan abrirse a las exigencias de la realidad.

Es necesario aclarar que la utilización del "acontecimiento" como un elemento articulador obedece sólo a fines didácticos del proceso formativo del PROFOCOM, por tanto no es un nuevo elemento de la estructura curricular; En el desarrollo curricular de los niveles del Subsistema de Educación Regular, el elemento articulador predominante es el Proyecto Socioproductivo.

Para el Momento II, de construcción crítica y concreción educativa, en las actividades de autoformación trabajamos tres temas o contenidos formativos del Área o especialidad para su profundización. Los temas son abordados a partir de preguntas y están orientados a promover la reflexión crítica a partir de lecturas de textos propuestas para este fin[2].

2. Las lecturas de los textos propuestos deben ser abordados de manera crítica y problemática; no se trata de leer de manera pasiva, repetitiva o memorística; éstas deben generar el debate y discusión. No tienen la función de dar respuestas a las preguntas realizadas, sino, son un insumo o dispositivo para que maestras y maestros abran el debate y profundicen los temas del área abordados.

Al igual que en la Unidad de Formación 12, en esta parte, seguiremos trabajando la problematización de nuestras Áreas de Saberes y Conocimientos para perfilar los nuevos enfoques de Área que propone el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo para su abordaje.

Por último, la presente Unidad de Formación plantea las actividades de Formación Comunitaria y de Concreción Educativa, ambas dirigidas a fortalecer la transformación de la práctica educativa de maestras y maestros en función de la apropiación crítica de las propuestas de este material que ponemos a disposición.

En las Sesiones de Construcción Crítica y Concreción Educativa (138 horas), se trabajará en las Comunidades de Producción y Transformación Educativa (CPTEs) y en la Sesión Presencial de Socialización (4 horas), la actividad puede organizarse por Áreas de Saberes y Conocimientos o por las CPTEs, según las necesidades para un adecuado desarrollo de la sesión.

Debemos tomar en cuenta que en los casos que una o un facilitador deba trabajar, además, con la Unidad de Formación de Inicial en Familia Comunitaria y Primaria Comunitaria Vocacional, es importante realizar una organización y proceso adecuado de manera que los tres niveles desarrollen adecuadamente esta Unidad de Formación.

Objetivo Holístico

Profundizamos en los saberes y conocimientos del área problematizando y reflexionando la realidad mediante el desarrollo de procesos metodológicos de articulación e integración de contenidos a través de la práctica de actitudes de trabajo cooperativo y respeto mutuo, para desarrollar procesos educativos pertinentes vinculados a las demandas, necesidades y problemáticas de la realidad.

Criterios de evaluación

SABER

Profundizamos en los saberes y conocimientos del área problematizando y reflexionando la realidad.

- Comprensión de la importancia de la integración de saberes y conocimientos y de articulación del currículo con el Proyecto Socioproductivo.
- Apropiación crítica de los contenidos profundizados en cada área de saberes y conocimientos.

HACER

Mediante el desarrollo de procesos metodológicos de articulación e integración de contenidos.

- Articulación de los elementos curriculares con el plan de acción del Proyecto Socioproductivo.

- Integración de los saberes y conocimientos de las Áreas al interior del Campo y entre Campo de Saberes y Conocimientos con el Proyecto Socioproductivo.

SER

A través de la práctica de actitudes de trabajo cooperativo y respeto mutuo.

- Actitud comprometida en el trabajo al interior de las CPTEs.
- Respeto por la opinión de la o el otro.

DECIDIR

Para desarrollar procesos educativos pertinentes vinculados a las demandas, necesidades y problemáticas de la realidad.

- Transformación de la práctica educativa en función de responder a la realidad de la comunidad.

Uso de lenguas indígena originarias

El uso de la lengua originaria debe realizarse en los tres momentos del desarrollo de la Unidad de Formación. De acuerdo al contexto lingüístico, se realizarán conversaciones, preguntas, intercambios de opiniones, discusiones y otras acciones lingüísticas aplicando la lengua originaria.

Asimismo, esta experiencia desarrollada en los procesos de formación debe ser también desplegada por las y los maestros en el trabajo cotidiano en los espacios educativos en los que se desenvuelven.

Momento 1
Sesión presencial (8 horas)

Para iniciar la sesión presencial, la o el facilitador, anuncia que en la sesión presencial de 8 Hrs, se hará énfasis en el trabajo del proceso metodológico de la articulación de las Áreas de Saberes y Conocimientos, lo que involucra la participación activa de todas las áreas en el desarrollo de actividades comunes, por campos y por áreas.

PROCESO METODOLÓGICO DE LA ARTICULACIÓN DE LAS ÁREAS

1. **Partir de la problematización de la realidad desde el sentido de los Campos y el enfoque de las Áreas**

Uno de los criterios centrales del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo es vincular a la educación con la realidad; es decir, vincular la educación a los procesos histórico políticos de nuestras comunidades, pueblos, barrios, ciudades y el país en su conjunto; de esta manera, se busca partir de nuestros problemas/necesidades/potencialidades para que el desarrollo de los procesos educativos pueda convertirse en un mecanismo que coadyuve a transformar nuestra realidad.

En este sentido, el elemento central para la articulación de las Áreas de Saberes y Conocimientos son justamente nuestros problemas/necesidades/potencialidades, ya que esta realidad atraviesa a todas las Áreas sin distinción. Dentro del Currículo Base, el Proyecto Socioproductivo cumple el rol articulador de las Áreas en el desarrollo de los procesos educativos, ya que representa aquel problema/necesidad/potencialidad de nuestro contexto que vamos a priorizar para transformar. Por tanto, las y los maestros desarrollarán los procesos de articulación en sus Unidades Educativas a través del mismo.

La problematización nos vincula con la realidad de un modo crítico, pues es una forma de cuestionar a la misma desde un determinado lugar y proyecto de sociedad, en nuestro caso, desde los sentidos de los Campos de Saberes y Conocimientos que expresan la direccionalidad política que plantea la estructura curricular. La problematización plantea preguntas y problemas irresueltos e inéditos que nos involucran en su desarrollo y resolución, es decir, permite abrir espacios para la transformación de la realidad; por tanto, no está dirigida sólo a explicar y/o describir fenómenos u objetos ajenos a nosotros.

Bajo este contexto, la problematización de un “acontecimiento” de la realidad para trabajar la articulación de las Áreas de Saberes y Conocimientos se refiere a plantear preguntas sobre un determinado hecho para cuestionarlo críticamente desde los criterios que plantean los Sentidos de los Campos y/o el Enfoque de las Áreas, y de esta forma vislumbrar las formas en las que podemos vincular las problemáticas de la realidad con los procesos educativos.

Es importante aclarar que por temas didácticos el proceso metodológico de la articulación de las Áreas, que desarrollaremos en la sesión presencial, se realizará a partir de la narración de un “acontecimiento” o problema de la realidad; éste, entonces, será el punto de partida para realizar el proceso metodológico de la articulación de las Áreas.

No hay que confundir, entonces, a la narración del "acontecimiento" o problema de la realidad con la que iniciamos este ejercicio de articulación de las Áreas, como un "nuevo" elemento dentro de la estructura curricular. Como se ha aclarado, simplemente es un recurso que usamos con fines didácticos en el proceso de formación en el PROFOCOM.

Actividad 1

Organizados en grupos por Campos de Saberes y Conocimientos realizamos la lectura crítica y minuciosa de la narración del "acontecimiento"[3] o problema de la realidad propuesto en la Unidad de Formación.

"Acontecimiento"

HISTORIAS DE AMOR, VIOLENCIA Y FEMINICIDIO EN BOLIVIA

Mi nombre es Lis, soy una mujer que se casó muy joven, como todas las mujeres de mi comunidad, y ya tengo un niño muy pequeño… siempre pensé que mi vida iba ser feliz cuando me casara y más feliz sería cuando tengamos un niño varón, pues las mujeres solo vienen a sufrir a este mundo, era algo que me decía mi mamá siempre, pero la verdad es que nunca me imaginé que tendría en mi vida hechos de violencia contra mí y mi pequeño hijo.

La realidad me mostró que la crueldad existe y se desquita contra la mujer que parió, la mujer pobre, la mujer campesina, y esto lo digo porque fuimos sometidos por un grupo de malas personas que hasta la fecha son favorecidas por la retardación de justicia y amparadas por administradores de justicia que sólo favorecieron a los culpables, al eximirlos de toda culpa y toda pena, y poniendo sobre mis hombros todo el dolor y toda la pena.

Yo vengo de una ciudad llamada Tupiza, en la provincia Sud Chichas, de Potosí; allí es donde mi pareja me golpeaba y mi comunidad me culpaba por dejarlo y denunciarlo, y mi familia y mis amigos se alejaron de mí por denunciar a mi marido y por pedir que ya no me pegue más, y fue allí donde todos me conocían en donde no encontraba soluciones o personas que me ayuden. Por eso me fui a la capital, a La Paz, creyendo que por tener un lindo nombre esa ciudad, allí encontraría tranquilidad y apoyo, pero fue en vano, sólo encontré más soledad e injusticia.

Allí había personas que solo escuchaban lo que decía, pero no me ayudaban en nada, solo me hacían revivir una y otra vez la pena, el recuerdo amargo, la injusticia que duele y sangra cada vez que vuelvo a contar mi historia a los llamados expertos en la justicia, expertos en ayudar a la víctima, pero que lo único que hacían era abrir más la herida.

Desde la mujer forense que me trató muy mal y me hizo sentir culpable, pues ella me retaba y me hacía llorar más de lo que yo ya lloraba, después fui a muchos lugares que sólo me hacían

3. Este primer paso para la articulación de las áreas en la Unidades Educativas se desarrollará a partir de una lectura crítica del problema, necesidad o potencialidad de nuestra comunidad definido para el Proyecto Socioproductivo.

repetir una y mil veces la misma historia, la misma desgracia, el mismo sufrimiento y sólo lo hacían para no leer el expediente.

Ellos sólo me prometían cosas que después no cumplían. Lo que sí me pedían era que fuera a muchos lugares, que llenare muchos papeles, que pague muchos certificados y que cuente de nuevo mi historia, mi dolor, pero de tanto repetirlo ya no quería hablar, pues era otro golpe a mi vientre que a nadie le daba pena, y que nadie me daba consuelo.

A veces camino sola por la calle mucho tiempo, sin destino, matando solo el tiempo, y pensando en cómo matarme; para colmo, no tengo lugar seguro para quedarme, pues en donde me alojo no piensan que tengo un hijo, solo quieren que pague el alquiler, y si no tengo para pagarle me echan, y no tengo trabajo estable, pues cada audiencia, que después se pospone, cada examen, cada solicitud que debo buscar, lo hago yo personalmente, y debo salir muy temprano o faltar al trabajo y así no hay trabajo que dure, pues a nadie le importa los problemas ajenos, y nadie le interesa en darme ayuda, y los refugios de mujeres golpeadas están llenos y no puedes estar mucho tiempo adentro; tampoco es fácil que reciban a mujeres de otras ciudades.

Lo cierto es que siempre tienen excusa para no ayudarte, lo cierto es que siempre termino sola, y sin soluciones.

Y todos los que te dicen que te van ayudar, todavía espero su ayuda después de un año; para colmo, todavía mi pareja me llama para amenazarme, y todavía no puedo volver a la casa de mis padres, pues me culpan de que yo soy la culpable de que mi marido se enoje conmigo.

A veces cuando veo mucha gente concentrada, pienso si les contara mi historia, si les gritara mi desgracia a algunos de ellos, que charlan, festejan, bailan, se emborrachan y pelean, algunas de esas personas me escucharían, realmente me escucharían.

Creo que no… a fin de cuentas la vida tiene tantos riesgos que me da lo mismo…

Nelson Vilca.
Comunicación e investigación en derechos humanos.
Contacto en Bolivia (00591) 60166357
www.pueblos-originarios.com.ar

Contactos: vilca.nelson@gmail.com
www.pueblos-originarios.com.ar

Actividad 2

Problematización del "acontecimiento" o problema de la realidad desde el Sentido de los Campos de Saberes y Conocimientos

Reunidos en grupos de Campos de Saberes y Conocimientos, dialogamos y reflexionamos sobre cómo desde nuestro Campo de Saberes y Conocimientos podemos abordar las problemáticas de la realidad que hemos encontrado en la narración del "acontecimiento".

Para realizar esta actividad podemos guiarnos por las siguientes preguntas:

1. ¿De qué manera desde el campo Comunidad y Sociedad se coadyuva en la construcción de una cultura con igualdad y respeto mutuo en la sociedad actual??

2. ¿Cómo desde la práctica de los saberes y conocimientos de las NPIOs se puede transformar una sociedad con alto grado de violencia en una comunidad con principios y valores socio-comunitarios?

3. ¿Cómo la violencia generada por los seres humanos también afecta a otros seres que tienen otra forma de vida?

4. ¿De qué manera se expresan las diferentes formas de violencia hacia la mujer en mi comunidad?

5. Después del análisis y reflexión realizados, anotamos las ideas o conceptos relevantes para ser compartidos en plenaria.

Actividad 3

Problematización del "acontecimiento" o problema de la realidad tomando en cuenta la naturaleza, las características y el enfoque de cada Área.

Dando continuidad a la reflexión realizada en la anterior actividad y reunidos por Áreas de Saberes y Conocimientos, dialogamos y reflexionamos sobre cómo desde nuestra Área de Saberes y Conocimientos podemos abordar las problemáticas de la realidad que hemos encontrado en la narración del "acontecimiento".

Para realizar esta actividad nos guiamos por las siguientes preguntas:

1. ¿De qué manera el Área de Comunicación y Lenguajes está vinculado a la problemática descrita en el "acontecimiento"?

2. ¿Cómo respondemos a las problemáticas descritas desde el enfoque de nuestra Área?

3. ¿Qué imaginarios y subjetividades se perciben en relación a la mujer, el hombre y la violencia en el relato?

4. ¿Cómo se manifiesta la violencia a través del lenguaje?

5. ¿Cómo los medios de información - comunicación manifiestan situaciones de violencia contra la mujer?

6. ¿De qué manera se puede abordar esta problemática desde nuestra Área para despatriarcalizar el lenguaje y el texto?

7. Después del análisis y reflexión realizados anotamos los elementos más relevantes para ser compartidos en plenaria.

Actividad 4 (1ra. plenaria)

Para conocer la manera en que cada Campo de Saberes y Conocimientos interpreta la problemática planteada en la narración del "acontecimiento" y para tener una visión global de cómo

se está asumiendo la misma desde las Áreas de saberes y conocimientos, desarrollamos una plenaria donde se exponga los resultados de la reflexión desde:

a) Las conclusiones y/o aportes de cada Campo.
b) Desde las conclusiones y/o aportes de cada Área de saberes y conocimientos que estén presentes.

Para realizar esta actividad se deberá delegar a responsables por Campos y Áreas, procurando ser concreto en la exposición que realicen.

La plenaria podrá plantear ajustes y la profundización de la reflexión en los Campos y Áreas que lo requieran.

2. Articulación de contenidos de los Programas de Estudio en función del acontecimiento y/o problemática de la realidad

La reflexión y problematización generada en los anteriores puntos debe permitirnos delinear criterios comunes para todas las Áreas y darle sentido y orientación crítica a nuestra planificación curricular y práctica educativa[4]. Esta problematización debe ayudarnos a una selección y articulación de contenidos (desde cada Campo y Área) acorde a la problemática y/o realidad de nuestro contexto educativo.

La definición del sentido de nuestra planificación curricular nos permitirá articular de manera más pertinente la selección de nuestros contenidos (para no caer en respuestas mecánicas, a la hora de definirlos).

Actividad 5

Tomando en cuenta la reflexión generada en las anteriores actividades, se seleccionan los contenidos de los Programas de Estudio de cada Área en función a la situación de la realidad planteada en la narración del "acontecimiento".

A continuación se presenta un ejemplo de articulación de contenidos de cada Área del Campo Comunidad y Sociedad en función del acontecimiento, para el año de escolaridad correspondiente, de acuerdo a los siguientes criterios:

- Contenidos afines al acontecimiento.
- Que sean tomados de los Programas de Estudio del Currículo Base y/o regionalizados.
- Interrelación de los contenidos de las Áreas del Campo.

4 Que sería el momento de reflexión política, ya que en éste se plantea la manera en cómo encaramos las problemáticas de la realidad desde los sentidos que orientan a los Campos de Saberes y Conocimientos y el enfoque de las Áreas. Aquí no se trata solamente de un uso meramente temático de un problema para transversalizarlo en las Áreas, sino se trata de plantear la transformación de los problemas de la realidad desde una orientación política de construcción de la realidad.

Articulación de los planes y programas en función del acontecimiento:

ÁREAS DEL CAMPO COMUNIDAD Y SOCIEDAD					
Comunicación y Lenguajes	**Lengua Extranjera**	**Ciencias Sociales**	**Artes Plásticas y Visuales**	**Educación Musical**	**Lengua Extranjera**
1. Contexto y situación comunicativa • La lengua como instrumento de descolonización • Comunicación e información 2. Visión crítica de medios de comunicación e información 3. Comunicación y educación • La violencia simbólica en el lenguaje • Medios de comunicación y educación	**La comunidad y la diversidad cultural** • Presentación de la persona en comunidad • Mi familia en comunidad • Características de mi comunidad • La violencia simbólica en el lenguaje **La cotidianidad, apariencia física y personalidad** • Mi apariencia física, personalidad y emociones	Invasión, conquista y colonización prehispánica y europea. • Procesos políticos, ideológicos y económicos que consolidan el colonialismo y la Colonialidad. • La sociedad comunitaria y la práctica de valores interculturales e interculturales	• Artes gráficas: la publicidad y los medios publicitarios • Elementos que configuran el lenguaje plástico y visual de nuestras culturas (observación , para la creación) • Dibujo y pintura artística (Aplicación de la temática)	**La música en la sociedad comunitaria y la práctica de valores** • Convivencia intercultural en la práctica de las expresiones musicales • La voz humana en los proyectos de vida biosicosocial	• Actividades físicas de mayor práctica en la comunidad • Cultura corporal • Alimentos para la actividad deportiva

Como se observa, desde cada campo y sus respectivas áreas se pueden trabajar las problemáticas del PSP y en este caso del "acontecimiento", para ello desde cada área debemos profundizar ciertos conocimientos que nos ayuden a desarrollar estos contenidos con mayor pertinencia. En ese sentido esta Unidad de Formación N° 13 para el campo de Comunidad y Sociedad presenta los siguientes contenidos para la formación de maestras y maestros:

Comunicación y Lenguajes	**Lengua Extranjera**	**Ciencias Sociales**	**Artes Plásticas y Visuales**	**Educación Musical**	**Educación Física y Deportes**
1. Visión crítica de medios de comunicación e información 2. Comunicación, ideología y educación 3. Comunicación y educación	1. Visión crítica de medios de comunicación e información 2. Comunicación, ideología y educación 3. Comunicación y educación	1. La interpretación histórica del proceso de colonización 2. La comprensión de la realidad socio-cultural boliviana 3. El análisis crítico del proceso descolonizador.	1. Percepción visual (Leyes de la percepción Gestalt) 2. Composición en Dibujo y Pintura fotografía afiche. 3. Técnicas de Dibujo y Pintura no tradicional	1. Música sociedad y consumismo 2. Música identidad y poder 3. Música educación y transformación	4. Actividades coordinativas y desarrollo corporal 5. Capacidades físicas condicionales comunitarias 6. Cultura corporal para vivir bien

Luego del análisis y reflexión de la articulación de contenidos, pasamos a la siguiente actividad:

Realizamos un ejercicio similar al ejemplo y los criterios de la actividad anterior, tomando en cuenta los Programas de Estudio del Currículo Base y del Currículo Regionalizado, registrando en el siguiente cuadro la articulación de contenidos del Área para otro año de escolaridad en función del acontecimiento presentado.

CAMPO: COMUNIDAD Y SOCIEDAD						
ÁREAS DEL CAMPO	**Educación Musical**	**Ciencias Sociales**	**Comunicación y lenguajes: Lengua Castellana y Originaria**	**Comunicación y Lenguajes: Lengua Extranjera**	**Artes Plásticas y Visuales**	**Educación Física Deportes y Recreación**
Contenidos de Planes y Programas (Currículo Base y Regionalizado)						

3. Problematización de los contenidos seleccionados en función del "acontecimiento" o problemática de la realidad

Una de las exigencias centrales del MESCP para maestras y maestros, tiene que ver con la necesidad de realizar un desarrollo crítico, creativo y pertinente de los contenidos curriculares para superar prácticas educativas repetitivas y memorísticas.

En este sentido los contenidos curriculares propuestos en los Programas de Estudio no son contenidos cerrados y definidos que simplemente haya que reproducir, por el contrario, son la base sobre la cual maestras y maestros tenemos que dotar a los procesos educativos de un sentido pertinente a nuestra realidad, es decir desplegarlos desde nuestras necesidades/problemas/potencialidades.

De esta manera, no se entiende al desarrollo de los contenidos como un fin en sí mismo, como nos ha acostumbrado los anteriores modelos educativos; desde el punto de vista del MESCP, los contenidos y su desarrollo son el medio para desplegar procesos educativos vinculados a la vida y para responder a las necesidades/problemas/potencialidades de nuestra realidad. Por

tanto los contenidos tienen que ser trabajados según las exigencias de los diversos contextos, de nuestro país, con pertinencia.

¿Cómo vinculamos los contenidos de los Programas de Estudio con nuestra realidad para darle un sentido pertinente? Para lograr este cometido se requiere aperturar los contenidos en función de las problemáticas/necesidades y/o potencialidades de la comunidad que están orientando los procesos educativos en un determinado contexto. Esta apertura y vinculación de los contenidos con la realidad se logra a través de su problematización, es decir a partir de preguntas que redefinan al contenido, que sin perder su naturaleza, expresen una orientación específica referida a nuestras necesidades/problemas/potencialidades.

Como ya está establecido en la estructura curricular, la realidad de nuestra comunidad o los problemas/necesidades/potencialidades, se presentan priorizando estos en el Proyecto Socioproductivo, para que a partir del mismo se desarrolle la planificación anual bimestralizada; entonces, el elemento central para problematizar nuestros contenidos y para darle un sentido pertinente, son aquellos problemas/necesidades/potencialidades planteados en el PSP.

En este sentido, si partimos de un problema común a todas las Áreas de saberes y conocimientos, ya sea el Proyecto Socioproductivo o en este caso (la sesión presencial) la narración del "acontecimiento", para lograr generar la articulación de las áreas, los contenidos escogidos en cada una de ellas tiene que ser problematizado en función de esa problemática común. De esta manera la problematización que se desarrolle de los contenidos en función de determinada problemática de la realidad, sin dejar de ser el contenido de los planes de estudio, aparecerá ahora como preguntas que le dotan de una orientación y un sentido especifico al contenido.

De esta manera se tiene un contenido que ha devenido en una pregunta o en varias, que se convierten en el punto de partida para el desarrollo de los procesos educativos con las y los estudiantes.

Ejemplos:

Área de Saberes y Conocimientos	Contenidos Planes y Programas de Estudio	"Acontecimiento" o problema de la realidad	Problematización del contenido en función del problema de la realidad
	La comunicación como interacción comunitaria	Violencia y feminicidio en Bolivia	¿De qué manera generamos procesos de "comunicación como interacción comunitaria" para lograr equidad entre mujeres y varones en nuestra Unidad Educativa?

Actividad 6

Después de la selección de contenidos que se realiza para cada Área, se procede a su problematización a partir de los siguientes criterios:

- Se plantean preguntas para abrir el contenido en función del "acontecimiento" o problema de la realidad con el que estamos trabajando la articulación de las Áreas.
- Las preguntas problematizadoras expresarán toda la discusión realizada en las actividades anteriores, es decir, deberá expresar también el Sentido de cada Campo y Enfoque de las Áreas.
- Las preguntas problematizadoras plantean tareas nuevas/inéditas que posibilitan orientar las prácticas educativas para transformar una determinada realidad. No son preguntas cerradas, explicativas ni descriptivas, son preguntas que llevan a la acción.

Área de Saberes y Conocimientos	Contenidos Planes y Programas de Estudio	"Acontecimiento" o problema de la realidad	Problematización del contenido en función del problema de la realidad

4. Concreción curricular a partir de los contenidos problematizados

Llegados a este punto nos encontramos con preguntas que serán la base para la concreción educativa. Como hemos visto en la actividad anterior, las preguntas son la forma en que los contenidos adquieren pertinencia para desarrollar los procesos educativos en función de los problemas de la realidad.

Esto no implica que lo que sabemos sobre el contenido se niega o se deja de lado. El conocimiento acumulado de maestras y maestros sobre un contenido específico será el fundamento sobre el cual realizaremos cualquier adaptación o búsqueda de respuestas a preguntas inéditas producto de la problematización. De lo que se trata es de darle sentido a los contenidos; por tanto, no se trata de un desarrollo enciclopédico y temático de los mismos. Entonces, los contenidos trabajados a partir de la formulación de preguntas nos plantea buscar su resolución en el mismo proceso educativo, donde con la participación de las y los estudiantes, maestras y maestros y comunidad educativa producimos conocimiento al responder a las preguntas planteadas, lo que involucra transformar nuestra práctica en varios sentidos.

Partir de una pregunta en el quehacer educativo es partir sabiendo que como maestras y maestros no tenemos el "CONTROL" de todo el proceso educativo y sus resultados, es decir que, como la pregunta es inédita, nosotros como maestras y maestros, al igual que las y los estudiantes, no conocemos las respuestas a priori y tampoco las encontraremos en referencias bibliográficas o en Internet como un contenido definido. Partir de la pregunta nos lleva a arrojarnos a la búsqueda de respuestas, es decir que en el proceso educativo que promovemos también nos corresponde aprender. En un proceso de estas características, también las relaciones establecidas con las y

los estudiantes se reconfiguran, ya que como estamos partiendo de la realidad del contexto, es decir de los problemas/necesidades/potencialidades de la comunidad, barrio, ciudad, hay que tomar en cuenta que las y los estudiantes tienen saberes y conocimientos profundos de la realidad donde viven y, por tanto, a nosotras como maestras y maestros nos tocará también abrirnos a escuchar y aprender de las y los estudiantes, de la misma manera con madres, padres de familia y la comunidad en general.

Partir de preguntas de la realidad implica desarrollar procesos educativos "creativos", es decir que es un proceso que involucra la producción de conocimiento y la producción de una nueva realidad, lo que implica superar una reproducción acrítica de los contenidos y perfilar su desarrollo pertinente y útil para la vida.

Actividad 7

A partir de las preguntas que problematizan los contenidos, realizadas en la actividad anterior, planteamos orientaciones y/o actividades que posibiliten dar respuestas pertinentes y viables a las mismas.

Las orientaciones que se planteen deberán tomar en cuenta que este proceso de búsqueda de respuestas a las preguntas que estamos formulando tendrán que ser resueltas con la participación de las y los estudiantes y, si fuera necesario/viable, con la comunidad en un proceso educativo. Por lo tanto, se deberá procurar proponer actividades que permitan trabajar los cuatro momentos metodológicos: Práctica, Teoría, Valoración y Producción.

A continuación elaboramos las orientaciones metodológicas que permitan lograr plantear respuestas pertinentes y viables a las preguntas formuladas en la anterior actividad:

Área de saberes y conocimientos	Contenido seleccionado de los Programas de Estudio	"Acontecimiento" o problema de la realidad	Problematización del contenido en función del problema de la realidad	Orientaciones metodológicas que permitan lograr plantear respuestas pertinentes a las preguntas

Actividad 8

Después de trabajar los puntos 2, 3 y 4, se expondrán los resultados, conclusiones y dudas de las actividades en plenaria.

Momento 2
Sesiones de construcción crítica y concreción educativa (138 horas)

En este momento de formación es importante trabajar en las Comunidades de Producción y Transformación Educativa - CPTEs. A él corresponden las actividades de Autoformación, Formación Comunitaria y las de Concreción Educativa.

I. Actividades de autoformación

En la autoformación, cada maestra o maestro desarrolla procesos de reflexión sobre su formación, por lo que debe realizar acciones que vayan en favor de ese cometido; para ello, se proponen las siguientes actividades:

1. Preguntas problematizadoras por Tema
2. Lecturas complementarias de nuestra área de saberes y conocimientos a partir de la problematización de los temas trabajados.
3. Actividades de análisis y reflexión sobre las lecturas de trabajo.

Tema 1: Comunicación e Ideología

Preguntas problematizadoras

1. ¿Qué sentido le damos a la comunicación en las interacciones comunitarias?

2. ¿Cómo percibimos la carga ideológica en la acción comunicativa?

3.¿De qué manera se evidencia el poder del lenguaje y la lengua en la comunicación?

4. ¿En qué medida el lenguaje y la cultura generan subjetividades y construyen imaginarios?

5. ¿Cómo creamos herramientas de liberación desde el lenguaje y la comunicación?

6. ¿Nuestra ideología es interpretada correctamente en lengua extranjera?

Lecturas de trabajo para el tema 1

Lectura 1

Silva Ludovico- Teoría y Práctica de la Ideología pag.123-124

LOS "COMICS" Y SU IDEOLOGIA VISTOS AL REVES

"COMICS" E IDEOLOGIA (PRESENTACIÓN DE DOS CORTOS DE MAFALDA)

En el subdesarrollo latinoamericano, si hacemos excepción de dibujantes como Quino, el argentino creador de Mafalda, o como Rius, el México creado de los Supermacho, todo el inmenso resto de los comics de que disfruta no son otra cosa que un sutil modo de gravitación ideológica de los Estados Unidos sobre nuestros países.

Hay ideología en la presentación diaria del modo norteamericano de vida como el mejor; hay ideología en la difusión del racismo, en la presentación constante del negro y el amarillo como seres malignos e inferiores, fuerzas del mal; hay ideología en la difusión del sentimiento colonialista y neocolonialista que hace de Tarzán y El Fantasma los grandes dioses del subdesarrollo africano, y que hace de los países de Latinoamérica una tierra de nadie, paradero de toda clase de tahúres y bandoleros, pueblos climáticamente hundidos en el sopor tropical y envilecidos por el alcohol y la "inevitable" miseria; hay ideología en la presentación de los niños como los verdaderos negociantes o mercaderes, que todo lo transforman en mercancías; hay ideología en todos esos agentes de la CIA disfrazados de magos (Mandrake), profesores universitarios (Kirby), pugilistas (Ben Bolt), viajeros espaciales (Roldán), grandes gurúes blancos (El fantasma), o simplemente disfrazados de monos (Tarzán); hay ideología en los comics, y es una ideología específicamente imperialista.

Su forma ideológica es el "mensaje oculto". Esta expresión la ideó Adorno para la TV, pero es extensible a todos los medios masivos. En el comic norteamericano ésa ha sido casi su forma única, especifica, al menos hasta hace poco. Ese mensaje consiste en los supuestos sobre los cuales se desarrolla la historieta. Si en las historietas aparecen siempre los chinos (y en otro tiempo, japoneses y alemanes) como elementos del mal, los delincuentes, y a su vez los norteamericanos como los elementos del bien (¡los policías!), se da por supuesto que el chino, mientras sea comunista, será malo; y el norteamericano, salvo que sea comunista, será bueno. Otro

supuesto: el sistema capitalista es el ideal. Otro supuesto: patente en Tarzán y el El Fantasma: la raza blanca occidental es la "mejor", la buena; la civilizadora. Otro supuesto: que american way of life en el mejor de todos. Otro supuesto: que la mejor manera de llegar a la grandes personal es iniciándose como los niños de los comics, que todo lo transforman en mercancía, todo lo ponen en venta a cambio de dinero. Y así supuesto tras supuesto, se crea una gigantesca red oculta, como una malla interna que constituye el cuadro ideológico sugerido o "supuesto" por los comics. No queda otro remedio, para detectar esa ideología, que practicar la nietzcheana "sicología del desenmascaramiento".

Las subjetividades creadas en y con el lenguaje en la comunicación

Se afirma, desde la antigüedad, que el hombre es un ser de lenguaje. Esta íntima relación existente entre el hombre y la palabra es analizada a la luz de las reflexiones de numerosos filósofos, antropólogos, lingüistas y psicólogos.

En la teoría del conocimiento, la subjetividad es la propiedad por la que las personas desarrollan las percepciones, argumentos y lenguaje basados en el punto de vista del sujeto, y por tanto influidos por los intereses y deseos particulares del mismo. Lo opuesto a la subjetividad es la objetividad, basada en un punto de vista imparcial, no prejuiciado, verificable por diferentes sujetos.

Desde el punto de vista de la sociología la subjetividad se refiere al campo de acción y representación de los sujetos siempre condicionados a circunstancias históricas, políticas, culturales, etc. Numerosos filósofos y antropólogos se han expresado al respecto: Hegel decía que el hombre había roto su inclusión directa con la naturaleza. Schopenauer lo definía como un animal metafórico y Cassirer afirmaba que más que un ser racional el hombre era un ser simbólico. Las afirmaciones de los autores precedentes apuntan en una dirección similar: la de señalar que lo que hace del hombre un hombre, es el lenguaje, este tiene un poder instituyente y es lo que lo hominiza y lo constituye como sujeto, "es decir que cuando el hombre nace y es neonato y no accedió aún al lenguaje no accedió al mundo humano, para que esto suceda es indispensable que inicie la aventura de la hominización en un contexto humano y por ende lingüístico, sin este contexto no tendría ninguna posibilidad de hominizarse." (Navia, W. La Educación en el lenguaje 2002).Como se observa el hombre adquiere su calidad de humano cuando aprende a hablar.

La subjetividad se adquiere, se construye y se reconfigura permanentemente, está constituida, entonces, por la cultura, de ahí que dentro de la subjetividad del lenguaje el hombre comprende y comprender es un proyectarse al ser de las cosas, de os otros hombres y de sí mismo y este proyectarse es apropiarse del universo en base a la experiencia, como algo que vive el sujeto y que no se vuelve a repetir, es decir que si el sujeto vuelve a vivir algo similar, se trata de una nueva experiencia.

Ahora bien "la comprensión del mundo como experiencia del mismo es una permanente ampliación del horizonte del mundo, operada por la conciencia de cada mueva experiencia. No es un círculo como lo designa Humboldt, el que habitamos; la casa del lenguaje es, por el contrario una morada abierta y expandible. Se puede habitar una choza, una casa, una mansión, una inmensa morada indefiniblemente acrecentable, según la riqueza o pobreza de nuestras experiencias" (ob.cit. Navia. 2002).

Nuestro modo de hablar cada vez más empobrecido, opaco y masificado, lleva las cicatrices de la profunda hecatombe económica, política y cultural que ha sufrido nuestro país en épocas anteriores y de las que el lenguaje ha sido víctima y testigo. No podría ser de otra manera. Cada uno de los bolivianos, lo reconozcamos o no, también llevamos en nuestras respectivas subjetividades las marcas de esos años difíciles en donde perdimos muchos de los bienes materiales y simbólicos más valiosos, aquéllos que nos orgullecían y cohesionaban nuestra identidad nacional. Por suerte, el lenguaje sigue siendo el depósito de la memoria colectiva y fuente viva de futuras creaciones. Si no alienamos nuestra memoria y la desterramos al depósito de la computadora, deberemos recurrir a él para elaborar y resignificar estos profundos cambios socioculturales.

Aumentar nuestra conciencia lingüística y rescatar nuestro lenguaje de esa mutilación colectiva consentida de común acuerdo con los medios, es trabajar a favor de nosotros mismos y de la felicidad de nuestras almas. Sin embargo, es necesario recordar que el deterioro lingüístico ha ido acompañado por cambios profundos en el modo de relacionarnos socialmente. La pérdida de valor de la palabra empeñada a raíz del divorcio entre lo que se dice y lo que se hace, así como el uso de la palabra como engaño, son prácticas bastante frecuentes y extendidas que no quedan reducidas a la clase política. Son indicadoras de otra pobreza, la miseria humana, que se agudiza en épocas de crisis cuando las políticas estatales dejan desamparadas a gran parte de la población y pasa a reinar el darwinismo social.

Por otro lado distintos pensadores sostienen que la adquisición del lenguaje fue el hecho decisivo que le permitió a la especie humana convertirse en hacedora y transmisora de cultura. También se afirma, desde la antigüedad, que el hombre es un ser de lenguaje.

¿Cuál es el alcance de estas palabras?, ¿Qué relación existe entre el lenguaje -ese complejo sistema de creación, representación y comunicación, y la subjetividad?

Algunos antropólogos como Clifford Geertz sostienen que sin el papel constitutivo de la cultura los hombres seríamos incompletos, de manera que nos completamos a través de la cultura. Considera al hombre como un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido y afirma que esa urdimbre no es otra cosa que la cultura. Clyde sostiene: “los seres humanos no terminan en su propia piel, son expresión de la cultura”. Como se observa la cultura se constituye en la forma particular de ver y construir el mundo, y por ende en la subjetividad del ser humano.

Cuando el hombre se comunica, ya sea que hable o escriba, lo hace de una forma personal y de acuerdo a las circunstancias que lo rodean y lo hace de forma subjetiva; y para analizar cómo el sujeto utiliza la lengua lo podemos hacer desde la enunciación, es decir, el acto de apropiación individual y concreto; y desde el enunciado, es decir el producto o resultado de esa apropiación.

Parar analizar la enunciación sólo podemos buscar las marcas o huellas del sujeto que la produce en el enunciado; y que las mismas se clasifican en tres grandes grupos: deícticos, expresiones subjetivas y modalizadores. Estas huellas o marcas de la subjetividad permiten conocer la posición ideológica del emisor frente al contenido de lo que transmite.

Se destaca también el aporte decisivo del Psicoanálisis, que develó el funcionamiento del inconsciente a partir del estudio de fenómenos del lenguaje tales como lapsus, olvidos y chistes, impugnando así la concepción del lenguaje como mero instrumento de comunicación. Puso de manifiesto, además, la importancia del lenguaje como condición fundante de lo psíquico y del lazo social.

La ideología es el sistema de ideas valores de un grupo o clase y es parte de la subjetividad de las personas, es un modo particular de ver el mundo e intervenir en él. Todas las personas adoptan una ideología, determinada por variables como la edad, el sexo, la clase social, el lugar donde viven y sus intereses. Por eso al analizar las marcas de la subjetividad del que habla o escribe se puede conocer no sólo su posición ideológica sino también aspectos imperantes en el grupo social del que él forma parte, pero también se puede conocer sus sentimientos y emociones e incluso su estado mental.

La "subjetividad" es la capacidad del lo¬cutor de plantearse como "sujeto". Se define no por el sentimiento que cada quien experimenta de ser él mismo (sentimiento que, en la medida en que es posible considerarlo, no es sino un reflejo), sino como la unidad psíquica que trasciende la totalidad de las experiencias vividas que reúne y que asegura la permanencia de la conciencia. Pues bien, esta "subjetividad", es una propiedad fundamental del lenguaje. Es el "ego" el fundamento de la "subjetividad", que se determina por el estatuto lingüístico de la "persona".



La condición del hombre en el lenguaje es única, en éste se funda y se desarrolla el concepto de "ego", su realidad de ser. Es en y por el lenguaje que se constituye como sujeto. Recíprocamente el lenguaje sólo es posible gracias a que cada locutor se pone como sujeto y remite a sí mismo como "yo" en su discurso. Por lo tanto, la subjetividad emerge en el discurso, porque éste se presenta en instancias discretas. El lenguaje la posibilita, porque contiene las formas lingüísticas necesarias para la expresión. El fundamento de la subjetividad está en el ejercicio de la lengua: la subjetividad es la capacidad del locutor de plantearse como sujeto y está determinada por el estatuto lingüístico de la persona. Tiene su fundamento lingüístico en una realidad dialéctica que engloba los dos términos ("yo" y "tú") y los define por asociación mutua (ninguno de los dos es concebible sin el otro). Los denominados "pronombres personales" no han de tomarse como figuras (no remiten ni a un concepto ni a un individuo), sino como formas lingüísticas que indican la persona.

Actividades

Enunciamos y describimos las subjetividades que podemos hablar en nuestro diario vivir con actitud crítica y reflexiva. Hay subjetividades que son vigentes dentro de nuestras comunicaciones familiares y comunitarias: “que decimos o mejor no lo decimos”, dejar ahí para evitar claridad.



Hacemos un listado sobre las conexiones entre subjetividad y acciones comunicativas “no verbales” en nuestro cotidiano vivir.

Realizamos una dramatización con nuestra CPTE en la que se aborde las subjetividades que se manifiestan en nuestras Unidades Educativas. Detallamos los aspectos más sobresalientes que debe tener esta dramatización.

Lectura 2

El poder del lenguaje y la lengua en la comunicación

«La palabra es un poderoso soberano, que con un pequeñísimo y muy invisible cuerpo realiza empresas absolutamente divinas. En efecto, puede eliminar el temor, suprimir la tristeza, infundir alegría, aumentar la compasión.»

Gorgias, en Elogio de Helena

Las especies vivas nos comunicamos de muy diferentes formas. Es la especie humana la que ha elaborado el más complejo e interesante sistema de intercambio de mensajes que existe. Nada es tan poderoso como el lenguaje, y su expresión más señera, la palabra, esa herramienta que usamos a diario para comunicarnos, puede ser tan útil o perjudicial como se le aplique.

Sin embargo, la palabra es solamente un modo más de los muchos que la humanidad tiene para expresarse.

La palabra llegó a la humanidad cuando el pensamiento, necesitó de formas más complejas y perfectas de transmisión y de manifestación entre las personas. El gesto, que siguió a la elaboración manual de objetos, quedó corto como elemento comunicativo y la evolución hizo que el cuerpo humano en toda su extensión se dispusiera a ejercer como medio comunicativo. La palabra es pues, un gesto más que se hizo sonido. Por eso se complementa la palabra hablada como la no pronunciada, la que se emite por gestos, por signos, con trazos en la pared o en papel, por medio de dibujos o emitiendo silbidos a través de la montañas. La palabra se hace tacto para los ciegos, banderas para los marinos y sonidos en el campo. La palabra cobra múltiples representaciones y formas, según en qué lugar, época o estilo se encuentre.

Lengua y lenguaje

Se llama lengua al conjunto o sistema de formas o signos orales y escritos que sirven para la comunicación entre las personas de una misma comunidad lingüística. La lengua es un inventario que los hablantes emplean a través del habla pero que no pueden modificar. Por ejemplo, el español es la lengua hablada por más de 500 millones de personas en todo el mundo.

Por otra parte, el lenguaje es el medio de comunicación de los seres humanos, quienes utilizamos signos orales y escritos, sonidos y gestos que poseen un significado que les hemos atribuido. El lenguaje puede entenderse también como la capacidad humana que permite conformar el pensamiento. En ese sentido, los seres humanos utilizan actos de lenguaje de manera cotidiana para poder convivir con otros seres humanos.

El poder de la palabra

El poder y la dominación median en parte por el lenguaje. La palabra, característica del ser humano, es fuente de poder y de creatividad.

Siempre que estamos delante de niños hablamos con cuidado, porque no queremos que ellos aprendan palabras incorrectas o porque no queremos que las pronuncien sin control y puedan hacernos pasar vergüenza en cualquier momento. Los niños dicen muchas cosas sin pensar qué efecto puede causar el que las pronuncien en un determinado contexto.

Así son las palabras para nuestra vida, nuestra vida toma la acción que tienen las palabras que decimos, es por eso que el pensar antes de hablar tiene mucho sentido, nos evita muchas "situaciones".

Nuestras palabras tienen el poder de crear y el poder de destruir, el mejor ejemplo lo podemos apreciar en una amistad o una relación, comienzan conversando y por cualquier palabra que podamos decir fuera de lugar puede ésta puede terminar.

Este poder de la palabra hablada, que todo ser humano tiene, ha sido para el beneficio o la destrucción de hombre (como en el caso de Hitler, quien a través de sus palabras estimulaba a sus tropas para llevar a cabo sus masivos crímenes, utilizaba erróneamente este poder).

Fue usado también por el líder más grande de todos los tiempos, quien con solamente el poder de la palabra hablada, dejó su doctrina que ha perdurado y seguimos practicando por más de dos mil años: Jesucristo.

Por consiguiente, se podría utilizar este gran poder de influir sobre otros, ya sea para el bien o para el mal de los demás.

Las palabras tienen un impresionante efecto sobre nuestras vidas. A diario y en cada momento las utilizamos sin siquiera percibir su gran poder y la influencia que tienen en nuestra vida y en nuestro destino.

Las palabras que usamos comúnmente (consciente o inconscientemente) adquieren el poder de dirigir y transformar nuestra experiencia de vida. Así, también, en cualquier área de la vida, una persona, cualquiera que sea su profesión, puede, con sus palabras levantar el ánimo o destruirlo.

Actividades

Realizamos un análisis crítico sobre cuál la relación entre el líder, su manejo diestro en el discurso y el poder de la palabra.

Relacionamos la palabra-como un discurso retórico y la palabra como un discurso de testimonio de vida.

Argumentamos sí los medios de comunicación son o no imparciales en el manejo de la información.

Elaboramos un comentario crítico sobre el por qué los medios de comunicación son considerados un poder económico e ideológico-político.

Lectura 3

La dimensión ideológica en los discursos de la Lingüística y la enseñanza de lenguas extranjeras
– Claudio Meléndez y Miguel Ángel Farías

1 Junio, 1998

PRESENTACIÓN

Desde hace algún tiempo hemos estado preocupados del problema de caracterizar el proceso mediante el cual se produce la influencia ideológica en la práctica social de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras (ELE, en adelante). Al preparar esta exposición, nos hemos dado cuenta de que

la dimensión semiótica no ha estado ausente de nuestra investigación; sino que, muy por el contrario, describir dicho proceso de influencia ideológica en términos de un conjunto de significados organizados sin considerar el origen de esta influencia, involucra hacerse cargo del planteamiento de Eco (1976) respecto de la ideología. En su discusión en torno a la ideología como categoría semiótica, Eco señala: "…no nos interesa estudiar el mecanismo de motivación de la ideología, sino su mecanismo de organización, no su génesis, sino su estructura", (pp. 458-9).

En consecuencia, creemos que estudiar la influencia de los mecanismos de poder e interés involucrados en el quehacer de los lingüistas y de los profesores de idiomas extranjeros implica describir un ámbito en donde se constituye una dinámica a través de la cual sistemas teórico-aplicados y sistemas institucionales posibilitan un flujo de significaciones ideologizadas hacia la ELE.

Además, todo esto ocurre en un momento histórico en que, como muy bien señala Tehranian (1994), las metáforas y modelos provenientes de la semiótica, la lingüística y la teoría de la comunicación adquieren centralidad en tanto referentes teóricos para interpretar la realidad social.

En el contexto de las disciplinas que constituyen e inciden en la formación discursiva de la ELE, encontramos una tendencia cada vez más notoria a la multidisciplinariedad y a teorías explicativas que incluyen dominios amplios. Una de estas disciplinas, tradicionalmente mencionada como uno de los pilares fundamentales de ELE, es la lingüística. Creemos que nuestra investigación de los aspectos ideológicos involucrados en ELE refleja características del modelo de interpretación semiótico- lingüístico descrito por Tehranian.

Al pensar en la justificación de nuestra investigación, creemos (con toda la negociación que implica un trabajo colaborativo) que al abocarnos al estudio de la dimensión ideológica de nuestro ámbito profesional nos estamos oponiendo concientemente a la uniformidad que caracteriza a nuestro mundo social actual. Nos parece que hemos heredado y acumulado, por medio de la práctica misma y por formación, conceptos, creencias, supuestos y teorías que aparecen como incuestionados. Entonces, nos preguntamos si como lingüistas y profesores de inglés (aunque la pregunta es válida para los educadores en general) en un país sometido a abruptos cambios superficiales de su tejido social, económico, político, y marcado por la internacionalización de las comunicaciones, ¿es nuestra profesión neutra, apolítica y beneficiosa? Creemos que no. De esto queremos dar cuenta en lo que sigue de esta comunicación.

EL CONTEXTO IDEOLÓGICO DE ELE

La ELE es una de las áreas más susceptibles dentro del curriculum educacional a las influencias de cosmovisiones e ideologías (2) provenientes de países interesados en la expansión de sus costumbres, creencias, intereses y poder. Ello ocurre, en parte importante, porque este tipo de enseñanza involucra el manejo constante de un sistema de comunicación lingüístico, el cual puede ser usado, consciente o inconscientemente, para propósitos de manipulación y, de este modo, contribuir a la reproducción, legitimación y multiplicación de tales influencias.(3)

Pero la posibilidad de influencia ideológica no sólo se hace manifiesta en ELE, en tanto práctica social. Tal influencia también puede surgir en el ámbito de la lingüística pura, la lingüística aplica-

da, la planificación lingüística, en el área de la formación de profesores de lenguas extranjeras y en diversos otros niveles institucionales vinculados a la toma de decisiones respecto a políticas y materiales de estudio, tales como editoriales, ministerios, institutos binacionales y universidades.

ELE se encuentra, en suma, en un punto donde convergen intereses y poderes provenientes de diversos ámbitos y es posible que ello se deba, en parte importante, al hecho de que se sabe -o se intuye- el carácter transmisor y multiplicador de influencias ideológicas que esta práctica pedagógica puede adoptar. Es evidente que esta característica no tiene una génesis espontánea sino que es la manifestación en la praxis educativa, con la forma de sentido común, de un proceso bastante más complejo y cuya dinámica intentamos describir a partir del siguiente modelo.

CONTEXTO IDEOLÓGICO

La corriente principal dentro de la lingüística es una forma asocial de estudiar el lenguaje que nada tiene que decir acerca de las relaciones entre lenguaje, poder e ideología. Como ámbito de convergencia, la ELE recibe, entonces, una influencia disciplinaria de sistemas teóricos provenientes, por una parte, de la lingüística, que imponen modelos sobre la estructura y niveles analíticos del lenguaje y, por otra parte, de la lingüística aplicada la cual aporta modelos de aplicación. Estos modelos se caracterizan por ser acríticos con respecto a las relaciones entre lenguaje, poder e ideología señaladas por Fairclough. Esta carencia de crítica se ve acentuada, además, por la centralidad que adoptan, en el caso de la lingüística, los factores que Volosinov resume en la siguiente cita refiriéndose a las influencias de las escuelas estructuralista y generativista, las cuales, según él, han impuesto el dominio de un objetivismo abstracto : (la lingüística)da precedencia a la estabilidad por sobre la mutabilidad de la forma, a lo abstracto sobre lo concreto, a la sistematización por sobre la realidad histórica, a las formas de los elementos por sobre la forma del todo, a la reificación de elementos aislados por sobre la dinámica del habla, y a la singularización del significado de la palabra por sobre la multiplicidad viviente del significado y el acento. El lenguaje es considerado un artefacto ya hecho que es transmitido de una generación a otra y el cual no puede dar cuenta de la creatividad o la diferencia,(citado por Pennycook 1994: 30).

Por otra parte, en relación al papel de la lingüística aplicada como uno de los discursos que incide en el ámbito de ELE, Pennycook (1994 :127) sostiene que: …podría decirse que sin examinar la lingüística aplicada como un discurso uno no puede posiblemente comprender la disciplina enormemente sistemática mediante la cual la cultura británica y americana ha sido capaz de manejar -e inclusive producir- la enseñanza del idioma inglés política, sociológica, cultural, ideológica y científicamente desde fines del siglo XIX. Más aún, la posición de la lingüística aplicada ha sido tan autoritaria que yo creo que nadie que escriba, piense o actue en la enseñanza de un idioma puede hacerlo sin tomar en cuenta las limitaciones en el pensamiento y la acción impuestas por la lingüística aplicada.

Nuevamente vemos que se coarta la posibilidad de una crítica cuando se desconoce el papel que la lingüística aplicada tiene en la comprensión de los procesos ideológicos y culturales. El estudio de la lingüística aplicada como discurso permitiría identificar los elementos que la restringen como disciplina y la transforman en lo que Foucault llama una “sociedad del discurso” que controla las posibles relaciones en su interior.

En el ámbito de ELE, al considerar el papel del idioma inglés en el mundo actual, Kachru (1986) identifica cuatro áreas en las cuales el poder de este idioma se hace manifiesto: lingüística, literaria, actitudinal y pedagógica. Dado que esta última área dice relación con las influencias de la lingüística aplicada en ELE citaremos en extenso los espacios claves de control hegémonico que este autor distingue en el área pedagógica: a) el modelo de enseñanza del inglés y su validez sociológica y pragmática; b) las modas de métodos (a menudo motivados por intereses comerciales) que escasamente toman en cuenta las necesidades locales y las variadas limitaciones del Círculo Externo; c) los programas de formación de profesores de inglés como segundo idioma desarrollados en el Círculo Interno (el centro nuclear del inglés) para la preparación de 'especialistas'; d) el creciente desarrollo de la industria de pruebas para la evaluación de la competencia y proficiencia en inglés, y los supuestos culturalmente prejuiciados que sustentan la construcción de tales pruebas; e) los enfoques y paradigmas de investigación del Inglés con Propósitos Específicos, (citado en Phillipson 1992:81).

Sin duda estos espacios claves de control hegemónico visualizados por Kachru constituyen instancias concretas de manifestación de los intereses y el poder ideológicos transmitidos en el discurso de ELE.

La mayoría de los que trabajamos en el campo de ELE confinamos nuestros intereses, ya sea por elección o por nuestra formación profesional, a temas relacionados con la lingüística, la literatura o la pedagogía. ELE se ha concentrado en lo que pasa en la sala de clases y en aspectos organizacionales y administrativos, siguiendo lo que Phillipson (1992) denomina el "profesionalismo" de la actividad, es decir, "considerar que los métodos, técnicas y procedimientos seguidos en la enseñanza del inglés, incluyendo las teorías de enseñanza y aprendizaje de un idioma a las que se adhiere, son suficientes para la comprensión y análisis del aprendizaje de idiomas" (op. cit. p. 48). No obstante, la nuestra es una actividad pedagógica que involucra no sólo aspectos técnicos sino relaciones e implicaciones políticas, (4)(5) y culturales. Es necesario una reconceptualización del rol de económicas, militares profesores y lingüistas aplicados que supere la división clásica entre teoría y práctica; teoría que tradicionalmente ha sido formulada por el segmento masculino, blanco, anglosajón (en el caso del inglés), y práctica en manos mayoritariamente de un segmento de profesores que no es sólo notoriamente femenino sino además multiétnico y pluricultural.

Considerando, una vez más, la enseñanza del inglés en particular, se puede ver que ésta se ha transformado en un producto de mercado que adquiere, por tanto, connotaciones económicas e ideológicas, como se puede apreciar en la siguiente cita: Nuestro idioma es nuestro capital mayor, mayor que el petróleo del Mar del Norte, y la provisión es inagotable; más aún, aunque no tenemos el monopolio, nuestra variedad local es altamente requerida. Me es grato decir que aquellos que guían las fortunas de este país comparten mi convicción de la necesidad de invertir y explotar al máximo este capital invisible que Dios nos dio. (Informe Anual del Consejo Británico 1983, citado en Phillipson, op. cit. p.144-5).

Si situamos a ELE en la convergencia de estas influencias, cabe preguntarnos por los conceptos que heredamos y utilizamos y que provienen de los niveles institucionales involucrados en la formación discursiva de nuestra práctica. Algunas de las preguntas que surgen son:

1. ¿Qué se entiende por dominio de un idioma extranjero, como el inglés?

Proponemos que el buen "dominio" del idioma extranjero en el contexto de la realidad latinoamericana significa, irónicamente, que esa misma lengua que ejerce "dominio" debe ser apropiada e ingresada a los circuitos de circulación de poder con contenidos nuevos. Los estudiantes de inglés en las universidades, por ejemplo, deberían utilizar ese dominio para formular y difundir nuevos conocimientos, no para depender eternamente del conocimiento enunciado en el idioma extranjero. La conciencia crítica del lenguaje, el enfoque crítico- comparativo de las culturas y la legitimación de la identidad propia a través del contraste, se transforman, entonces, en aspectos metodológicos fundamentales de ELE. Esto implica una labor reflexiva de parte de la profesora que le permita investigar los fundamentos de su profesión y así desarrollar la competencia para reconocer, evaluar y revertir prácticas pedagógicas que tiendan a multiplicar intereses y poderes provenientes del contexto ideológico.

2. Como intermediarios o puentes entre dos mundos culturales diferentes, ¿cuál es nuestro papel como profesores de lenguas extranjeras?

Phillipson (1992) establece un paralelo entre las funciones de "ventana" al mundo que cumplen las agencias transnacionales de noticias y los idiomas extranjeros. En su discusión sobre la relación entre Centro y Periferia señala que una marcada característica es lo asimétrico de esta relación, lo cual se distingue claramente en el imperialismo de los medios de comunicación. Citando un estudio finlandés al respecto, se hace mención de la agencia de noticias Reuter que ha operado para Finlandia como "ventana al mundo". En ambos casos, agrega Phillipson, la agencia de noticias y el idioma extranjero sirven de medio de comunicación, pero la metáfora de la ventana no se refiere ni al contenido ni a los procesos de filtro involucrados, como tampoco revela el hecho de que la visibilidad a través de tal ventana es asimétrica. (p. 61)

3. ¿En qué grado nuestro "profesionalismo", basado fundamentalmente en el estudio descontextualizado del código lingüístico nos está impidiendo analizar los materiales (textos, videos, cassettes) en términos de globalidades dentro de las cuales no sólo el texto lingüístico transmite contenidos ideológicos sino también los elementos audiovisuales?

En la medida que el proceso de comunicación incluye cada vez más componentes audiovisuales y éstos se integran a los materiales usados en ELE, se hace necesario evaluar los textos lingüísticos en conjunto con estos componentes. A modo de ejemplo consideremos el libro Interchange, donde fotos y diálogos, escritos y grabados, acerca de la vida cotidiana de figuras como Madonna, Michael Jackson y Jane Fonda, son usados ideológicamente. Esto se logra al combinar ítemes lingüísticos diversos con elementos audiovisuales, y esta globalidad representa, implícitamente, intereses comerciales y, junto con ello, el poder económico. Se da por sentado, así, que los estudiantes comparten la escala de valores asociada a intereses y poder transmitida a través de esta totalidad lingüístico-audiovisual.

Debido a las relaciones de poder y autoridad creadas en la situación de aprendizaje, la aceptación acrítica de estos mensajes favorece la asimilación y eventual reproducción de (6)(7) la escala de valores transmitida. A ideas que legitiman y transforman en sentido común nivel del proceso mismo de enseñanza/aprendizaje, Auerbach (1995) sugiere que los contenidos, dentro de un

enfoque participativo, sean problematizados de forma que los estudiantes puedan examinar las contradicciones y complejidad de cada tópico, a lo cual, nos parece, es necesario agregar la discusión de las relaciones significantes entre imagen y texto.

4. Si desde los centros de poder se realiza un análisis, como el que hacen los autores que hemos citado, que intenta revelar los fundamentos que sustentan las ideas dominantes, ¿qué hacemos nosotros para usar esa corriente de análisis en beneficio de nuestra emancipación como agentes activos y creativos en ELE?

Esta es una pregunta que concierne no sólo a los profesores de idiomas extranjeros sino a la sociedad en general. En momentos en que bromeamos con la idea de un país-tigre y de un ingreso al círculo de los países "desarrollados" es necesario reflexionar sobre los flujos de poder involucrados en las relaciones internacionales y de situarnos como profesores en el contexto de esa internacionalización. El estudio de ELE, desde la perspectiva de la lingüística aplicada crítica (Pennycook, en prensa), ofrece la posibilidad de generar discusiones que revisen el status quo de esta práctica pedagógica y permitan realmente una mayor y mejor comprensión entre las culturas. El identificar y asumir, en el contexto del bucle autonomía/dependencia, los roles de dominador/ colonizador, dominado/ colonizado, permite que ambas partes inauguren una relación de honestidad y cooperación en la lucha compartida por un mundo mejor para todos sin distinción.

Por último, cabe preguntarnos también si como pedagogos críticos podemos generar una praxis desde la periferia que resista el modelo dominante. En algunas ocasiones esta reflexión puede parecer peligrosa porque desarticula nuestro discurso oficial de "favorecedores" y "puentes interculturales", de acercamiento de los pueblos, de apoyo a la aldea global, de "ventanas" a otros mundos y otras frases heredadas que nos identifican. A pesar de tal peligro, creemos que una profesión que integra la autorreflexión puede asegurar y apoyar la formación de individuos con una clara conciencia de los conceptos de equidad, democracia, poder y diferencia. Esto significa entender que ELE no es siempre una actividad que sea neutra, beneficiosa y apolítica.

Actividad 1

Explicamos cómo se debería entender el dominio de un idioma extranjero en contraste con la dependencia del mismo y su cultura.

Actividad 2

Analizamos el potencial del Estado Plurinacional para exportar saberes y conocimientos bajo el concepto de “ventana al mundo”.

Actividad 3

Sugerimos formas de establecer filtros para que los contenidos y orientaciones metodológicas del contenido de los textos en lengua extranjera utilizados en el SEP no afecten la ideología del nuevo modelo educativo.

NIVEL SECUNDARIA COMUNITARIA PRODUCTIVA

CONTENIDO	ORIENTACIONES METODOLÓGICAS

Lectura 4

Discurso, ideología y cultura
Enseñar lenguas extranjeras: manuales, representaciones y prácticas
Gaiotti, Claudia - claudiagaiotti@hotmail.com
Universidad de Buenos Aires

En esta intervención, nos proponemos repensar algunas improntas sociales que atraviesan la enseñanza de una lengua extranjera. ¿Cuáles son las imágenes de la cultura que privilegiamos? ¿Qué espacios y qué prácticas legitiman los manuales de lengua extranjera?

¿Cómo se inscribe la interculturalidad en el discurso didáctico? ¿Qué representaciones y qué ideologías circulan en este mundo-clase? ¿Qué posicionamiento asume el docente frente estos constructos didácticos? Estos interrogantes, entre otros, permitirán relanzar la discusión.

Comenzaremos planteando una serie de nociones teóricas que enmarcan nuestro trabajo. Luego, presentaremos algunas claves del "entre-dos-culturas" inherente al aprendizaje de una lengua extranjera. A partir de un corpus de manuales de francés, puntualizaremos, por un lado, características inherentes a este género discursivo y, por el otro, una serie de consideraciones relacionadas con las coordenadas de producción-recepción de estos productos editoriales.

Haciendo foco en la relación docente-manual, intentaremos abrir el debate sobre las escenas discursivas que despliegan estas herramientas y el posicionamiento que el docente puede asumir en la construcción crítica de sus prácticas.

Introducción

Comencemos planteando una posición: aprender una lengua extranjera significa, entre otras cosas, construir sentido y comunicar con otros. Esos "otros", parecidos y diferentes, representan nuevos modos de pensar nuestras relaciones con el mundo, es decir, nuevas formas de nombrarlas y, por tanto, de interpretarlas.

Este rasgo de "extranjeridad" le imprime a la lengua imágenes que trascienden lo propio y se ubican a cierta distancia de la cultura de origen. Paradójicamente, es en la "lengua de los otros" donde muchas veces buscamos, perdemos, encontramos y modificamos nuestras propias referencias culturales. La lengua extranjera constituye entonces un terreno donde se juegan determinadas circunstancias socio-históricas que moldean nuestras representaciones e imaginarios y prefiguran - en el discurso - diferentes pertenencias e identidades sociales. En este sentido, postulamos que la lengua extranjera invita a pensar la heterogeneidad, a descubrir a un "otro" parecido y diferente y, por ende, a iniciarse en la observación atenta de las prácticas culturales.

Algunas consideraciones preliminares

Vemos algunas nociones preliminares que permitirán relanzar nuestra discusión. Podríamos empezar diciendo que la relación lengua-cultura es una relación recíproca y transitiva. Toda

lengua conlleva un acervo cultural que le es propio y, a su vez, este acervo fluye, se proyecta y se transforma en la misma lengua. De este modo, la lengua se presenta como un lugar de anclaje de la cultura y, al mismo tiempo, como su propia fuerza de propulsión y de creación. Si entendemos la cultura como praxis social (Bauman, [1999] 2002), veremos entonces que sus manifestaciones discursivas reflejan tanto la idea de orden y regulación como la de creatividad. Lengua y cultura están inscriptas en esta ambivalencia: remiten tanto a la preservación como a la creación libre y espontánea.

Otro elemento para tener en cuenta es la relación lengua-uso. Según Bourdieu (1982), las lenguas sólo existen en estado práctico. Así como el diccionario plantea una serie de usos superpuestos, una lengua normalizada, es decir, homogénea y consensuada, también ignora usos populares y formas dialectales que no pertenecen a la esfera de la lengua estándar. La "legitimidad" de la lengua oficial reside entonces en la "dominación simbólica" que se despliega por medio de acciones en el "mercado lingüístico". Siguiendo este enfoque, sostenemos que la lengua no puede entenderse como una entidad única, unívoca y homogénea porque son precisamente los "usos sociales" aquellos que reproducen diferentes órdenes simbólicos, diferentes sistemas de jerarquías y estilos, diferentes improntas discursivas en los intercambios verbales.

Por último, si admitimos que las lenguas son profundamente desiguales (Calvet: 1999) puesto que no tienen la misma función, ni el mismo valor de uso, no conllevan los mismos contenidos, ni regulan de igual modo las relaciones sociales, tendremos que considerar toda una serie de representaciones e imaginarios que habitan las lenguas. En este sentido, Calvet señala que existe un fenómeno tan viejo como el mundo que consiste en nombrar con un término peyorativo a los otros. Por ejemplo, los griegos llamaban "bárbaros" a aquellos que hablaban una lengua diferente (Calvet [1974] 2002: 80). También existen proverbios y expresiones que dan cuenta de valoraciones, creencias, actitudes y estereotipos que regulan los contactos culturales.

Por ejemplo, un antiguo proverbio del siglo XVII señala: "El alemán grita, el inglés llora, el francés canta, el italiano hace bromas y el español habla" (Tullio de Mauro, citado por Calvet 1999: 176). En definitiva, la lengua convalida y legitima las imágenes que construimos de los otros e instala, de este modo, diferentes versiones de la realidad.

3. El entre-dos-cultural: tensiones y desafíos

Pasemos ahora al "entre-dos-cultural" que irrumpe en el aprendizaje de una lengua extranjera. Aquí, plantearemos algunas ambivalencias constitutivas de este fenómeno2:

Si pensamos la lengua extranjera como una instancia de diálogo con otros, veremos que el aprendizaje resulta de un movimiento permanente entre el adentro y el afuera del universo cultural del hablante. Este pivot entre culturas, materna y extranjera, invita a repensar nuestras pertenencias y nuestros modos de ver la realidad. Aprender una lengua que no es la nuestra presupone una socialización intercultural y son, entonces, esas intermitencias entre lo propio y lo ajeno las que constituyen el "entre-dos-cultural".

Otro elemento para tener en cuenta es el movimiento que se produce entre lo singular y lo universal, entre lo particular y lo general. Los fenómenos culturales conjugan realidades complejas y

cambiantes que se inscriben en diversos contextos y reproducen distintos puntos de vista sobre el lazo social. Frente a posiciones etnocéntricas que instalan miradas reductoras sobre la realidad, el diálogo entre culturas promueve, en cambio, un distanciamiento que permite relativizar códigos, valores y verdades que aparentan ser naturales e incuestionables. Diremos entonces que el "entre-dos-cultural" remite a un espacio de co-construcción de nuevos sentidos sociales que cuestionan críticamente la uniformidad cultural.

En tercer lugar, tendremos en cuenta la intermitencia que se plantea entre homogeneidad y heterogeneidad cultural. Este movimiento alterna, por un lado, una cultura límpida, homogénea y constante que remite en muchos casos a estereotipos y clichés -es decir, imágenes consensuadas en el sentido común- y, por otro lado, una cultura múltiple y heterogénea que abarca toda una gama de prácticas ancladas en diferentes grupos sociales, actividades, ideas u opiniones, etc. Desde la cultura materna hacia la cultura extranjera y en sentido inverso se reproducen imágenes de la homogeneidad. En contrapartida, algunas representaciones también ponen en jaque la univocidad y la transparencia de los hechos culturales.

Otra de las ambivalencias inherentes al "entre-dos-cultural" es la relación que se establece entre un momento histórico social preciso y una tradición, es decir, una continuidad cultural. Esta relación entre sincronía y diacronía enmarca y demarca los fenómenos culturales. El "entre-dos-cultural" recorre estas dos dimensiones en el tiempo: propone nuevos problemas y nuevos modos de interpretar la praxis cultural.

Por último, existen dos órdenes diferentes que están, sin embargo, imbricados en el "entre-dos-cultural": el orden de lo real y el de lo simbólico. Aquí, tendremos que considerar no sólo hechos y acontecimientos que constituyen la realidad fáctica de una u otra cultura, sino también los imaginarios sociales que reproducen opiniones, creencias, valores, actitudes, posiciones e intereses propios de los diferentes grupos sociales. El imaginario social es, a nuestro entender, un fenómeno representacional, discursivo y, por ende, ideológico que moldea el acontecer de una cultura.

Si admitimos que las lenguas conllevan imágenes que traducen, entre otras cosas, las afinidades, hostilidades y pertenencias socio-ideológicas de los hablantes, diremos que el estudio de las ideologías constituye un "cruce" significativo para el diálogo intercultural. Aprender la cultura del otro significará confrontar y reelaborar categorías de análisis, desandar imágenes, en definitiva, descubrir nuevas improntas discursivas en las relaciones sociales.

http://www.mdp.edu.ar/85E02B59-027D-4AA9-82A4-91DD3EB97291/FinalDownload/DownloadId-0CE600C1FDB0BB561DEEE52EF51BED77/85E02B59-027D-4AA9-82A4-91DD3EB97291/humanidades/pedagogia/jornadas/jprof2013/comunicaciones/079.pdf

Actividad

Analizamos un texto de enseñanza de una lengua extranjera y encontramos los aspectos que presenta para la difusión de su cultura e ideología tomando en cuenta el método o enfoque, el lugar asignado al aprendiente, las dimensiones, tipo de discurso y el imaginario.

TEXTO	Método o Enfoque	Importancia del aprendiente	Dimensiones	Tipo de dis-curso	Imaginario

Proponemos aspectos culturales e ideológicos del Estado Plurinacional a tomarse en cuenta en el diseño de un texto para la enseñanza de una lengua extranjera. Utilizamos algunos parámetros de la actividad anterior o los que nos parecen relevantes.

Tema 2: Los Medios de Comunicación e Información: Visión Crítica

Preguntas problematizadoras

1. ¿En qué medida los medios de comunicación expresan la realidad o crean realidades?

2. ¿De qué forma los medios de comunicación manipulan la realidad?

3. ¿De qué manera los medios de información y comunicación asumen los temas de violencia contra la mujer?

4. ¿Por qué se afirma que los medios de comunicación ejercen poder sobre la sociedad y la comunidad?

5.¿A qué intereses obedece la manipulación de la noticia según la ideología del medio informativo?

6.¿Considera que los medios de comunicación manipulan la información? Argumente, en qué se observa esta manipulación.

7.¿Cómo podemos generar en la comunidad la visión crítica sobre los medios de información y comunicación?

8. Cuál es la importancia de la lengua extranjera en la transmisión de información en el periodismo de investigación en nuestro medio.

LECTURAS DE TRABAJO PARA EL TEMA 2

Lectura 1

Un informe que debería leer todo habitante del 3° mundo. A 28 años del Informe Mc Bride es vigente en el campo de la Comunicación. Su vigencia en el campo de la comunicación

NOMIC: Nuevo Orden Mundial de la Información y las Comunicaciones

En 1977, por encargo de la UNESCO se crea la Comisión Internacional de Estudio sobre los Problemas de la Comunicación, presidida por el irlandés Sean MacBride, único caso de alguien galardonado con el Premio Nobel de la Paz y el Premio Lenin, su equivalente en la órbita de los países socialistas. Intelectuales, académicos y cientistas de la comunicación identificarían de allí en más tanto a la Comisión como su Informe, por el apellido de quien la presidió.

En resumen, “la industria de la comunicación está dominada por un número relativamente pequeño de empresas que engloban todos los aspectos de la producción y la distribución, están situadas en los principales países desarrollados y sus actividades son transnacionales. La concentración y la transnacionalización son consecuencias, quizás inevitables, de la interdependencia de las diferentes tecnologías y de diversos medios de comunicación, del costo elevado de la labor de investigación y desarrollo y de la aptitud de las firmas más poderosas cuando se trata de introducirse en cualquier mercado. Estas tendencias existen en muchas industrias, pero la comunicación constituye un sector especial. Los medios de comunicación transnacionales ejercen una influencia capital sobre las ideas y las opiniones, sobre la evolución, para bien o para mal, de todas las sociedades. De esta manera, a las empresas transnacionales les incumbe una responsabilidad especial en el mundo actual, ya que su posición dominante en materia de información hace de ellas un elemento de la estructura que determina el desarrollo de los modelos económicos y sociales y la sociedad tiene derecho a insistir que la asuman”.

En cuanto a la alineación informativa, el Informe MacBride, destacó que “al mismo tiempo que prolifera el desarrollo de las comunicaciones en los últimos años poniendo al mundo exterior al alcance de millones de personas que antes vivían en comunidades aisladas; ahora surgen dos preocupaciones centrales.

El desarrollo de la comunicación puede convertirse en una amenaza para la calidad de la cultura y de los valores que ésta encarna.

La apertura indiscriminada a nuevas impresiones transmitidas por los medios de comunicación de masas, aleja al público de su propia cultura”.

En este sentido, debido a la “rapidez y al impacto de la explosión de la comunicación social” se han observado efectos nocivos. La concepción de la realidad de mucha gente queda oscurecida o deformada por mensajes de los medios de comunicación social.

ACTIVIDAD 1

Describimos los efectos nocivos que producen los medios de comunicación social e información en la sociedad y el contexto educativo.

ACTIVIDAD 2

En consenso explicitamos que beneficios y que consecuencias negativas tienen los últimos adelantos tecnológicos.

Beneficios	Perjuicios

ACTIVIDAD 3

Explicitamos por qué creemos que los medios de comunicación se constituyen en una amenaza o no para la identidad cultural.

Lectura 2

Realidad y medios de comunicación e información. Los medios de comunicación y la construcción de la realidad

Por José Rocha Arce

http://www.hojaderuta.org/ver_articulos.php?id_texto=90&id_revista=14

Nuestra realidad se compone de diversas experiencias sociales, culturales y ambientales donde el sujeto se desenvuelve a diario. Bajo este concepto, los Medios de Comunicación son modeladores de nuestra realidad.

La última década del Siglo XX, o quizás antes, trajo consigo un cambio importante en nuestra sociedad, derechamente saltamos a lo que algunos autores han denominado la Era de la Información. Información que es un factor preponderante a la hora de construir la realidad que nos rodea y cómo entendemos los procesos sociales y culturales que se producen en nuestro mundo.

Para algunos autores como Peter Berger y Thomass Luckmann, existen cinco elementos fundamentales que estructuran la tríada: realidad interpretada/significado subjetivo/mundo coherente:

a) La conciencia, que define la intención y la búsqueda de objetos;
b) El mundo intersubjetivo, que se comparte con los demás;
c) La temporalidad, como carácter básico de la conciencia (orden temporal);
d) La interacción social, que crea esquemas tipificadores;
e) El lenguaje, como elemento clave objetivo (externo al individuo) que facilita la estructuración del conocimiento en términos de relevancia.

Esta peculiar perspectiva de la sociología del conocimiento, nos permite adentrarnos en un tema en que los Medios de Comunicación tienen mucho que decir acerca de la construcción de la realidad. Lo primero que debemos entender, es que los Medios de Comunicación no surgen en forma espontánea, sino que más bien son una respuesta a los factores sociales, económicos, culturales, naturales, ambientales, políticos e ideológicos de nuestra sociedad.

Al ser parte de estos factores, los Medios de Comunicación actúan como modeladores de esta realidad y el periodista surge como un mediador social, que es capaz de mirar allí donde nuestros ojos no llegan y nos trasmite acontecimientos que pasarán a ser parte de nuestro escenario mental.

Tal como lo hemos expresado, el medio por el cual comprendemos nuestra realidad es el Lenguaje, en el más amplio sentido de la palabra (verbal, no verbal, sonido e imagen). De esta forma, un acontecimiento será más comprensible en cuanto sea más cercano a nuestra lengua materna. Por tanto, diremos que el Mensaje estará influido, en primer lugar, por el Lenguaje utilizado, pero no sólo esto; en la clásica teoría de la comunicación (emisor-mensaje-receptor) el mensaje se verá afectado además por el mundo intersubjetivo, la temporalidad y la interacción social. Para finalmente, constituir la conciencia de un hecho o acontecimiento determinado.

La propiedad de los medios y el rol del periodista

Como se ha dicho un Medio de Comunicación (diario, radio, televisión o página de Internet) no surgen espontáneamente, sino por el contrario de un grupo de personas que quieren comunicar algo a otras personas, esto en el sentido más básico de su estructura. La conformación de este grupo de personas no es al azar, ellas están unidas por intereses económicos, sociales, políticos o culturales. Lo anterior implica, que este grupo posee una visión común o convergente respecto de la realidad circundante.

Esta visión a la cual hacemos referencia, se podría entender como la Política Editorial de un medio de comunicación y será, por tanto, la pauta a seguir por quienes se desempeñen en dicho medio.

A su vez, los periodistas también poseen una visión propia de la realidad, la que ha estado influenciada por sus experiencias, conocimientos e inclusos sentimientos o afecciones. De tal forma, nos encontramos que en toda noticia que se comunica persisten dos visiones, la primera del medio y la segunda del periodista.

Entonces, cabe preguntarse cuál es el interés o la intencionalidad que se persigue tras una determinada noticia. A modo de ejemplo, recordaremos una nota que la cadena de noticias CNN difundió mundialmente durante la primera Guerra del Golfo (1991) y en la cual se mostraba a una joven niña kuwaití, que relataba los horrores que debió enfrentar su familia al huir de Kuwait por la invasión iraquí. Meses más tarde se sabría que se trató de un montaje, pues la niña no estaba en Kuwait en el momento de la invasión, era miembro de la familia real que estaba en Europa y que su aparición obedeció a sensibilizar a la opinión pública mundial respecto de lo que sucedía en esa nación árabe.

No hay que ser muy listo para reconocer que la intención del medio al difundir la noticia de la niña kuwaití, tenía una connotación política y de justificar la intervención militar de Estados Unidos en el Golfo Pérsico, vistiendo la incursión militar como una acción en favor de la libertad y ocultando las verdaderas razones, que eran las enormes reservas petroleras de la pequeña nación árabe. Puede que CNN haya sido utilizada consciente o inconscientemente, sin embargo, el punto está en que esas imágenes ayudaron a modelar en parte una visión general de que Irak estaba violando los derechos humanos y territoriales de Kuwait, atrayendo la simpatía a la causa de su liberación.

El ejercicio del poder en los medios de comunicación e información.

El poder es la forma de expresión de una determinada clase social, estrechamente ligado al poder económico que a su vez vincula al poder político, para mantener ese poder político expresa también el interés de la clase social, quienes para consolidar su dominio social requiere de cierta hegemonía en el consenso social, siendo los medios de comunicación e información los encargados de difundir opinión, se convierten en opinión pública, se atribuyen representación natural de la sociedad, por esta razón la influencia del poder en los medios de comunicación es importante, estos son factores decisivos en la determinación de la opinión ciudadana.

Los medios de comunicación pueden establecer normas sociales, manejar conflictos, enviar mensajes y tienen la capacidad de adaptarse a cualquier situación y precio y su actitud no vela por el interés de los individuos, por esa razón, por ejemplo el eterno conflicto de la clase media que expresa individualidad y al mismo tiempo, la sociedad se ve vulnerada a través de los mensajes que la inducen a identificarse como clase privilegiada.

Los medios de comunicación y el poder son de una relación permanente, jamás ha existido medio alguno de comunicación "imparcial", siempre estos expresarán un interés determinado, no pueden existir al margen de los conflictos de una sociedad.

Siendo los medios de comunicación e información importantes debemos generar una actitud crítica a toda información y comunicación que deviene de estos medios para no caer en posiciones equivocadas que generen prejuicios en la valoración de la información.

Actividad

1. Describimos hasta qué punto logramos encontrar "la realidad" en la difusión de los diferentes programas en los medios de comunicación social

2. Realizando un análisis crítico reflexivo, argumentamos si los mensajes difundidos por los diferentes medios de comunicación son interpretados de la misma manera por la comunidad.

Tics en la Enseñanza y el Aprendizaje del Inglés
TICS EN LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS
Tics en la Enseñanza y el Aprendizaje del Inglés
Arnold Leandro Patío Suárez
Carlos Ernesto Rojas Garcia
Docente de Ingles
Seminario
"Implementación y uso de las TICS en la Educación Superior"
Maestría en Educación
Universidad Surcolombiana- 2012

Enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción" Paulo Freire

Tics en la Enseñanza y el Aprendizaje del Inglés

Las TICS (tecnologías de la información y la comunicación) han sido manejadas en los últimos años en una gran variedad de campos. Tanto en las telecomunicaciones (telefonía celular, banda ancha, redes de televisión, internet) como en la industria, (reproductores portátiles de audio y video, consolas de juego) las TICS han contribuido al progreso de la humanidad.

Consecuentemente, es importante afirmar que la educación de hoy en día se ha visto enormemente beneficiada con el uso de las Tics debido a que mejora el proceso de enseñanza y aprendizaje modificando el proyecto escolar educativo y dejando de un lado la metodología tradicional, Es que no podemos formar educandos obedientes, que esperan al maestro en el aula con sus mentes en blanco, dispuestos a repetir toda la información que transmite el profesor". Hay que despertar el aprendizaje autónomo de los alumnos esta es la única manera de obtener un cambio en la educación. Las TIC suministra flexibilidad a los alumnos en la enseñanza, por ejemplo, en la ciudad de Neiva, Colombia; se ha visto el desarrollo de las Tics para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés. Existe una diversa cantidad de instituciones educativas que hacen uso de las TICS para complementar el aprendizaje de esta importante lengua. Por ejemplo, el Colegio Santa Clara de Hungría utiliza el software Tell Me More, el cual está basado en una amplia gama de recursos audiovisuales como imágenes, videos y actividades digitales. En otro caso, la Institución Educativa Departamental, bajo la coordinación inicial de la docente Lilia Stella Bernal, introdujo el uso de la web como recurso en clases presenciales de inglés para sus estudiantes, haciendo uso del software educativo Discoveries, que contiene niveles de progreso para el aprendizaje de este idioma.

Derivado de esto, es importante resaltar que de acuerdo a Rivera-Quijano (2002) "la red en sí no es un entorno pedagógico…todo adquiere un valor educativo en la medida que los educadores construyan un universo significativo para el estudiante en términos de aprendizaje reflexivo y creador" (p.123). Por otra parte, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación proveen a los estudiantes herramientas y conocimiento necesarios para desempeñarse en la

sociedad. El uso efectivo de las TIC se convierte en un elemento clave para lograr reformas educativas profundas y de amplio alcance por lo tanto es necesario capacitar a los futuros docentes en este aspecto.

Uno de los aspectos claves para el correcto uso y manejo de las TICS es el fundamental rol que juega el docente como facilitador y guía de sus estudiantes en el uso de estos recursos. El rol del educador ha cambiado considerablemente de acuerdo a los tiempos, pues ha pasado de ser un dictador de clase, que todo lo sabe, a convertirse en el facilitador y guía en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. La implementación de las TICS implica que el docente esté preparado y capacitado en el uso de las TICS en la educación. Ray Steele (2002) enfatiza la importancia que los educadores estén capacitados para usar tecnología y tomar el papel de líderes en el uso de la misma para tener un impacto en las decisiones sociales en relación con el futuro. De esta manera, El docente no es el centro del proceso educativo, sino que éste debe otorgarle más autonomía al estudiante para que trabaje en forma colaborativa, interactiva y participativa.

Es importante resaltar que las TICS tienen ventajas y desventajas. De acuerdo a la investigación en TICS realizada en la universidad de Illinois, Scagnoli, N. & Catuogno, M. (2003) afirman que…

Ventajas de las TIC's:

- Incorporar el uso de la web en la educación para optimizar el proceso educativo.
- Motivar la curiosidad, el que quiere saber más tiene las herramientas de alcance.
- Permitir fácil acceso a un sinnúmero de recursos.
- El docente se convierte en un facilitador y guía en la experiencia de aprendizaje.
- El estudiante tiene más autonomía en su proceso de aprendizaje.
- Propicia la estimulación audiovisual.

Desventajas de las TIC'S:

- Internet no garantiza la calidad de los recursos que se usan. Verificar que los recursos son de calidad y veracidad.
- Resistencia de algunos docentes al manejo de las TIC's. Se deben desarrollar aptitudes y actitudes en el profesorado y el estudiantado para el correcto manejo y uso de las TICs'.
- Puede haber estudiantes o docentes que no tienen competencias básicas en el uso y manejo del Internet y otras TIC's.
- Pérdida de tiempo solucionando problemas de tipo técnico y de conexión a Internet.
- Puede incentivar el plagio.
- Falta más investigación en los beneficios que otorga la internet en el proceso de aprendizaje.
- No solamente invertir en recurso tecnológico, sino también en recurso humano, es decir capacitar a docentes y estudiantes para el correcto uso y manejo de las TICs.

LA EDUCACION SUPERIOR Y LA TECNOLOGIA EDUCATIVA

Las Instituciones de Educación Superior se convierten no solo en un centro de producción de conocimiento cada vez más importante, sino en una institución capaz de dar respuestas a los retos provenientes de una economía. La universidad ha de favorecer los vínculos entre diversas disciplinas, así como fomentar el trabajo en equipo y el desarrollo de liderazgos. No es posible realizar esto, sin el uso de la tecnología e Innovación. En el campo educativo la tecnología podemos entenderla como el recurso que viene en ayuda para el docente para mejorar la eficiencia de la enseñanza, Mejor dicho de los resultados del educando. En el ámbito de la universidad siempre se ha caracterizado como recursos pedagógicos. Muchos educadores prefieren decir, con toda sencillez, que la tecnología educativa es el estudio del conjunto de técnicas que usan en la conducción del proceso educativo. El internet es una herramienta indispensable en las nuevas políticas culturales y educativas del educando, se establece nuevas modalidades de pensar, sentir, expresar, relacionarse e interactuar. La tecnología educativa deja de ser un conjunto de aparatos, herramientas y materiales inertes de diversos tipos que sirven para mejorar la clase.

En el libro de Marco Raúl Mejía "Las escuelas de la globalizaciones II" nos afirma que cuando hablamos de cultura nos referimos a la construcción social de lo humano. En ese sentido, La tecnología es una construcción humana y una forma de cultura que se caracteriza por la capacidad de entender, y controlar los fenómenos que rodean al ser humano. La tecnología es vista como un salto cualitativo en el saber técnico. Se produce la simbiosis de la técnica-maquina con la ciencia, Su desarrollo se basa en conocimientos obtenidos desde el proceso del conocimiento científico. Es un saber que tiene techné, es decir, un hacer sistematizado, y logos, un conocimiento específico sobre ese hacer que demanda un episteme, un saber que da base y sentido .Por eso, el conocimiento se da desde las necesidades propias del ser humano, quien a la medida que las satisface se ve obligado a elaborarlas y, desde esas circunstancias, a crear un conocimiento profundamente social. Por ello, La tecnología va aparecer como una ruptura con lo natural, que a la vez le impone un cambio con la naturaleza misma, En ese sentido, la tecnología es la adaptación del medio a las necesidades humanas.

Cuando se habla de educación en general, se requiere ir perfilando una mirada sobre la tecnología, el conocimiento escolar es transformado a tal velocidad, porque va a requerir no solo explicar muchos contextos sino también por el mundo es más global ya que une lo local con lo universal, estamos impregnados de mediaciones tecnológicas que han transformado el panorama cotidiano de cualquier habitante del planeta en la esfera. Un ejemplo de ello son los medios de transporte o de comunicación que cada día que pasa hay un aparato nuevo, con modernos mecanismo y que muchos de nosotros no lo sabemos utilizar. La pregunta que siempre me hecho es como construir un sistema educativo que eduque tecnológicamente a los educandos y a los educadores. Ya que esto va a requerir una especie de alfabetización tecnológica como pre-requisito que permita cambiar la mirada e ir más allá del uso instrumental de cada aparato. Hoy en día los sistemas tecnológicos han cubierto todos los ámbitos es que para educar se necesita de la mediación de artefactos técnico y sistemas lingüísticos.

(Tableros tecnológicos, libros con plataforma en internet, videos, computadores con acceso a internet y otros accesorios)

Desde mi punto de vista puedo concluir que el conocimiento y la tecnología se constituyen en factores básicos de producción que genera nuevas fuentes riqueza apoyada en bienes y servicios cognitivos

EL NUEVO LENGUAJE DE LOS JÓVENES

Una nueva concepción de lenguaje en los jóvenes se está desarrollando y muestra que la tecnología va mucho más allá de los artefactos, produciendo cambios en los procesos mentales del mismo lenguaje. Esas realidades muestran dificultades en el mundo de los adultos por la forma de comunicación de los jóvenes, Esta situación genera incertidumbres y derrumba el paradigma de los adultos, y a nosotros nos toca que adaptarnos a estés lenguaje nuevo. En el cual nos toca que traducir, ya que los jóvenes hablan es en códigos. Es decir que este lenguaje surge por medio de la inteligencia artificial en donde nos lleva a entender la imagen, los computadores, las realidades virtuales, la telemática etc. Los cual es posible por la existencia de lo digital.

Hoy en día el problema no es aprender inglés, francés o italiano ni mucho menos español para comunicarse en el computador o BlackBerry sino el problema va ser, como aprender este lenguaje y escritura digital basado en códigos lingüísticos. Llega en este milenio un nueva escritura y lenguaje, una cultura en el sentido de la palabra misma, en el cual afecta la mayoría de nuestra actividades cognitivas. Por ejemplo, la imagen no responde al dictado de mundo natural sino a unos postulados abstractos que solo los jóvenes entienden.

Esto genera una nueva cultura digital tecnológica, no estamos solo frente a aparatos novedosos, hay nuevos modos de percepción, lenguaje y lógicas en esta transformación cultural que se está dando por la innovación tecnológica. Todo esto sucede por el proyecto capitalista de control de este tiempo. En donde hay una competencia por la innovación tecnológica y consumo de los aparatos modernos debido al TLC. En las negociaciones del Tratado de Libre Comercio hay objetivos claros de los Estados Unidos de América, uno de ellos es la incursión en el mercado educativo por parte de sus grandes multinacionales de la educación, cuyo único objetivo es lucrarse por medio del ofrecimiento de programas en las muy variadas formas y vender aparatos tecnológicos a Colombia.

LA EDUCACIÓN

La educación es la humanización del ser humano y está orientada a la formación del alma y al cultivo respetuoso de los valores morales y humanos, los maestros confundimos educar a enseñar, creemos que educar es lo mismo que enseñar. Educar es desarrollar o perfeccionar las facultades intelectuales y morales de un niño o joven. Enseñar es indicar o instruir. Por otra parte, La educación no ha dejado de ser tradicional y está rodeada de recursos y renovación tecnológica. Un ejemplo de ello es que los niños siguen aprendiendo de la misma forma y los Educadores enseñan de la misma manera. Con computadores y sin computadores. Hay que reconocer que las nuevas tecnologías no han transformado demasiado el proceso educativo. Las computadoras no siempre tienen usos educativos. Muchas veces las computadoras están instadas pero nadie las usa con regularidad ni con provecho y no estoy hablando solo de los educandos también de los educadores que somos modelos a seguir.

LA TELEVISIÓN

La televisión ha creado unos desórdenes culturales en las familias y cambia los modos de comportamientos. Estas son las palabras comunes que se dan en el colegio, ´¨No hagas eso o aquello, esto es bueno, pórtate bien ¨.Debido a que los niños aprenden con esto modelos de maneras diferentes, los que escuchan en la tv lo transmiten en el colegio o lo que transmiten en el colegio lo dicen en la casa. Educamos para la misma cultural y para construir saber, lo hacemos también con los medios masivos de comunicación y el ambiente familiar, La pequeña pantalla expone los temas que los adultos se esforzaron por ocultar durante siglos. Los niños ven de todo en la televisión y para ellos es natural.

http://neivaeduca.bligoo.com.co/tics-en-la-ensenanza-y-el-aprendizaje-del-ingles

ACTIVIDAD

Reflexionamos sobre el papel de las TICs en la transmisión rápida de la información y como incide el saber una lengua extranjera para la mejor comprensión de los mensajes transmitidos.

Tema 3: Comunicación, Educación

Preguntas problematizadoras

1. ¿Cómo asumimos la afirmación “Sólo hay educación cuando existe un proceso de comunicación”?

2. ¿Cómo se manifiesta la violencia simbólica, desde el lenguaje, en la educación?

3. ¿Cómo influyen los medios de información y comunicación en el desarrollo de los procesos formativos escolares?

4. ¿De qué manera se puede abordar la descolonización del lenguaje en la escuela y la comunidad?

5. ¿En qué medida aporta la información de los medios de comunicación en el desarrollo personal e integral de las y los estudiantes?

6. ¿Cuál es el aporte de la lengua extranjera en la educación?

Lecturas de trabajo para el tema 3

Lectura 1

APRENDER A ESCUCHAR

Carlos Lenkersdorf

El escuchar

¿Por qué escribimos sobre el escuchar? Conocemos la palabra, la empleamos y la necesitamos constantemente. Radio y televisión la presuponen la empleamos y la necesitamos constantemente.

Radio y televisión la presuponen. No podemos prescindir del escuchar en el contexto en el cual vivimos. ¿Por qué, pues, un trabajo sobre lo que es conocido y cotidiano? Pero, .escuchamos de veras lo que se quiere que escuchemos? Oímos palabras, muchas palabras, las oímos pero no las escuchamos, es decir, no nos esforzamos afijamos en lo que podríamos escuchar. Se están multiplicando las palabras hacia lo infinito. Los medios, los educadores, los políticos, los artistas y tantos especialistas más están inundando el mundo con palabras innumerables que no podemos escuchar. Si lo hiciésemos, nos volveríamos locos. Nos limita la capacidad de recibir todo lo escucharle. Transformamos, pues, las palabras en ruidos que oímos y el oírlos nos defiende para que no tengamos que escuchar todo lo que se acerca a nuestras orejas, a fin de que no nos enloquezcamos. El escuchar es, pues, más problemático de lo imaginado. Por eso existen mecanismos orgánicos que frenan la corriente ininterrumpida. Palabras y ruidos pasan por las orejas y no nos fijamos, no los percibimos. Ya estamos acostumbrados a tanta bulla, ya no prestamos atención a tantos sonidos que nos rodean. El escuchar, pues, no es igual al oír. Este, en cambio, nos hace perder mensajes que convendrían que los escuchemos. Dicho de otro modo, el escuchar se problematiza, porque es difícil escuchar cuando nos toque hacerlo. El oír es un filtro no muy afinado. Deja pasar lo que sería importante que lo escuchemos. Por tanto, conocemos el escuchar pero no somos buenos escuchadores. Fácilmente se confirma nuestra afirmación.

Las lenguas se componen de palabras que se hablan y que se escuchan. Si no se habla no escuchamos nada. Y si, en cambio, se habla y no escuchamos, las palabras se dirigen al

aire. Por eso, las lenguas se componen de dos realidades, el hablar y el escuchar. Ambas se complementan y se requieren mutuamente. Surge, sin embargo, un problema que se inicia desde el término de lengua. Es el órgano con el cual articulamos las palabras, por supuesto las habladas. De ahí que el estudio de la lengua es la investigación de las lenguas habladas. La lingüística las estudia.

Por eso, ya es el término que determina la concepción del fenómeno de la lengua. Esta noción tiene una larga historia en Occidente. Tanto en el griego antiguo como en latín, la lengua es el órgano lengua, en griego glossayen latín lingua. Es decir, lengua es lo que se produce al hablar. El escuchar ni se menciona.

Las lenguas europeas contemporáneas mantienen la misma idea. El alemán es más claro aún, la lengua es la spräche, sustantivo derivado del sprechen, que quiere decir hablar. Dado el predominio del hablar, ¿dónde queda la otra mitad de la lengua, el escuchar? Poco se estudia, poco se investiga, poco se ensena, poco se menciona, poco se conoce y se practica [5].

Aquí, en este contexto, entra el tojolabal. Es una de las lenguas mayas que se habla en el sureste de México, en el estado de Chiapas, la región que se extiende, más o menos, desde Comitan y Altamirano hasta la frontera de Guatemala.

Estudiamos la lengua para poder hablarla y escribirla y nos llamo la atención una terminología particular. En este idioma para el termino de lengua o palabra hay dos conceptos: 'ab 'al y k'umal. El primero corresponde a la lengua o palabra escuchada y el segundo se refiere a la lengua o palabra hablada. Se enfoca, pues, el fenómeno lengua desde dos aspectos, el hablar y el escuchar. Desde la perspectiva de los hablantes de lenguas europeas se hace una distinción a la cual no estamos acostumbrados.

Los tojolabales tienen, pues, una concepción particular de las lenguas porque las entienden compuestas de dos elementos, el escuchar y el hablar. Son de igual importancia los dos. Si no se habla, no se escucha ninguna palabra, y si no se escucha se habla al aire. Por eso, ya desde los términos del tojolabal, las lenguas son diádicas, por no decir, dialógicas.

Fijémonos en el ejemplo siguiente. En lugar de decir yo te dije, dicen, yo dije, tú escuchaste. Este ejemplo, de giros muy frecuentes, enfatiza la diferencia entre la lengua originaria y el español. Más adelante lo explicaremos con más detalle. Por el momento subrayamos el énfasis tanto en el escuchar como en el hablar por parte de los tojolabales al referirse a su lengua. Sin esta particularidad no habríamos escogido este tema. Lo aprendimos porque vivimos y trabajamos largos años con los maya-tojolabales, nuestros contemporáneos de Chiapas, que nos ensenaron su lengua y cultura. Las aprendimos por una razón que nos parece importante explicar. Habíamos estudiado y ensenado en varios países de Europa y de este continente.

Tuvimos maestros muy buenos que nos ensenaron mucho y a quienes respetamos hasta el día de hoy. Pero no se nos enseno nada de los pueblos originarios en todas estas universidades.

5 Véase WolfSchneider, "die vergessene Halfte" (la mitad olvidada) (2000), p. 81 ss. Gemma Corradi Fiumara, The otherside of language (2005).

Empezamos a estudiar libros sobre los indígenas. Los visitamos por viajes en el sur del continente. Pero libros y turismo, por fascinantes que sean nos acercaron a estos pueblos solo de manera indirecta. Otros también nos hablaron de ellos en sus libros y, al visitarlos, pasamos un tiempo breve sin poder convivir y hablar con ellos. Por eso, buscamos la oportunidad de convivir y trabajar con un pueblo indígena para aprender lo que no nos ensenaron en las universidades que conocimos. Por amigos conocimos al obispo Samuel Ruiz, de Chiapas, defensor y conocedor profundo de la cultura Maya. Le hablamos de nuestra inquietud y nos invitó a visitar Chiapas. El contacto con los indígenas presento la realización de la convivencia con los indios. Al solicitarlo se nos invitó y así llegamos con los tojolabales después de haber abandonado la enseñanza universitaria.

Los tojolabales nos aceptaron y nos iniciaron en su lengua y cultura por tres semanas. Lo hicieron sin libros, sin maestros preparados, porque no hubo ni los unos ni los otros. En efecto nuestros maestros fueron analfabetos. No pudieron escribir su lengua porque se les dijo que no se puede escribir puesto que tiene sonidos para los cuales no hay letras. Por esta razón la enseñanza se hizo exclusivamente por la lengua escuchada.

Tratamos de entender a nuestros maestros y de escribir lo que escuchamos según los sonidos que oímos.

Nuestros maestros vieron nuestros esfuerzos al aprender su lengua y de escribir su idioma, cosa que jamás habían visto: su idioma escrito. Por eso nos hicieron dos comentarios al respecto:

Ustedes son los primeros que vienen con nosotros para aprender de nosotros. Aquí todos los que vengan quieren enseñarnos como si no supiéramos nada. Son maestros, médicos, funcionarios, políticos, extensionistas. Todos nos quieren enseñar.

Esta fue la primera observación que, por boca de ellos nos enseno una realidad desconocida. Los tojolabales como otros pueblos indígenas no se aprecian por parte de la sociedad dominante. He aquí la actitud: “de ‘indios’ no se aprende nada”.

La primera enseñanza critica que no escuchamos antes. Si, ay indios, pero no se aprende nada de ellos. Viven al margen de la sociedad dominante. Agregaron otro comentario. Notaron que tratamos de anotar lo que escuchamos de ellos. Vieron lo que jamás percibieron: su lengua escrita. Esta observación refuto lo que les dijeron: “su ‘dialecto’ no se puede escribir por falta de letras”. Ambas observaciones subrayaron la relación desequilibrada entre la sociedad dominante y los pueblos originarios, en este caso, los tojolabales. Los indios se mantuvieron ágrafos y poco respetados, porque de ellos no se puede aprender nada. Los dos comentarios modificaron nuestro curso. Los tojolabales fueron, para nosotros, maestros y nada de indios ignorantes. Nos ensenaron lo que sabían y lo que nosotros no conocimos. Las clases; además, se hicieron dialógicas, nosotros aprendimos su lengua y ellos aprendieron a escribirla. La relación acostumbrada entre representantes de la sociedad dominante, es decir nosotros, y los indígenas se cambió. Los tojolabales se transformaron en educadores y nosotros en educandos gracias a ellos. Un cambio que no se produjo por 500 años a excepción de contados ejemplos.

En cuanto a la incapacidad de escribir su lengua agregamos que en el tiempo de la invasión, Conquista e inicio de la Colonia, los mayas sabían escribir con sus glifos, y escribieron muchos libros que, sin embargo, fueron quemados. Contados códices sobrevivieron a la ideología religiosa y destructora de los frailes [6].

Regresemos al binomio de lengua hablada y lengua escuchada, una diada a la cual (‘a b ’al / k ’umal) los hablantes de lenguas occidentales no estamos acostumbrados. Entendemos la diferencia de los dos términos, pero ¿cómo se puede estudiar e investigar el ‘ab’al? Los músicos y cantores de coros deben aprender el escuchar, por eso tienen maestros de quienes aprenden a escuchar el cantar y el tocar los instrumentos, saben escuchar muy bien como afinar estos últimos. Pero como lingüistas, filólogos, estudiosos de las lenguas ¿cómo podemos enfocar el escuchar? No nos referimos a la fonología que estudia los sonidos de las lenguas. Queremos estudiar a los hablantes como los escuchamos. Es decir, estudiar e investigar las lenguas escuchadas, como las hablan los mismos indígenas. Esto es, escuchar sus idiomas como las hablan y como las entienden. Tal vez será necesario afinar la concepción de lengua, tanto la hablada como la escuchada. Dijimos que conocemos el escuchar, pero ¿lo conocemos de veras?

Un ejemplo explica la dificultad del escuchar. Lo experimentamos con una lingüista. Hablo la lengua de la otra cultura.

Oyó bien que para el pueblo que estudio todas las cosas tienen su trasero. Lo tradujo “culo”, y se rio.3 Ella, pues, si pudo oír la otra lengua y entenderla a su modo. Pero la entendió de una manera vulgar y desde la perspectiva de su idioma nativo. Debemos saber que la parte trasera de cualquier cosa no es necesariamente su “culo”, en tojolabal se dice top que no suele traducirse por “culo”, porque si la casa, el carro, la olla y tantas cosas más tienen su top, es obvio que se trata de la parte trasera de las cosas. La palabra culo, en cambio, no forma parte del bien hablado, muy importante entre los tojolabales y otros pueblos originarios. Por tanto, el escuchar otra lengua [7].

A prender a escuchar quiere decir entenderla desde la perspectiva de los hablantes y, a la vez, respetarla en su particularidad. Es, pues, un reto para los estudiosos de otra lengua. A base de lo dicho, el escuchar no solo entiende las palabras desde la perspectiva de la otra cultura, sino que exige que la entendamos con empatía, la respetemos y también la queramos. Al entenderla así, la lengua escuchada nos muestra su idiosincrasia gracias a la cosmoaudición. He aquí una peculiaridad del ‘ab ’al, en particular del tojolabal. Pero poco escuchan la otra lengua, más fácil es oírla. Por eso nuestra duda con respecto al escuchar las otras lenguas.

Poco cuenta el ‘ab ’al en Occidente; tenemos bibliotecas, clases, maestros que ensenan idiomas mediante las palabras habladas y escritas (que son las palabras habladas transformadas en señales o símbolos en tinta sobre papel), pero los ‘ab ‘al perdieron su voz. Por supuesto, sabemos de algunos frailes como Sahagún y otros que aprendieron ‘ab ’a ly k ’umal de pueblos indígenas, pero justamente el hecho de saber esto de algunos personajes conocidos, nos indica que son muy pocos los que aprendieron de los indígenas.

6 Femando Baez (2004), pp. 130-133.
7 La lingüista hablaba inglés y tradujo así.

Si no los escuchamos, si no los podemos escuchar, tampoco descubriremos que es el ‘ab ’al\ que nos revela otra manera de percibir, entender y vivir el mundo. He aquí la importancia del ‘ab ‘al, si no sabemos escucharlo y entenderlo, tampoco entendemos la cultura del pueblo que es otra. Hasta la fecha no se entiende, no se ensena y poco se estudia por los especialistas.

Aun cuando hoy en día se habla mucho de interculturalidad, generalmente, como dice Miguel León Portilla, lo que se hace es un cuento.

Nos acercamos a la razón de esta obra. La escribimos para que aprendamos a escuchar el ‘ab ’al. Así se nos abrieron y se abrirán perspectivas desconocidas y no sonadas que, además, nos hacen falta y que nos ayudaran a salir del provincialismo cerrado que caracteriza al país y a su cultura europeizante, por no decir euro céntrica. Escuchamos la lengua de un pueblo de una cultura milenaria, en la cual sigue presente una historia sin enemigos, sin pobres y ricos y cuyo concepto fundamental es el nosotros y no el yo de ganadores, campeones, jefes, lideres, presidentes y mandones.

Antes de continuar, queremos tocar otra vez la pregunta ¿por qué no se nos enseña el escuchar si tantas cosas nos ensenaron desde el nacimiento? Nos ensenaron a dar señales para expresar nuestras necesidades, nos hicieron aprender el caminar, el hablar, el comer, tomar, jugar, cuidamos y tantas cosas más. En todas estas enseñanzas estamos haciendo algo, también podríamos decir, estamos produciendo algo. Pero, si no nos equivocamos, al escuchar no estamos produciendo nada. Somos receptores y no actores. Y allí parece yacer el problema. Aprendimos a ser actores, personas que actúan. Se nos enseno ser buenos activistas, ¿pero aprendimos a recibir? Sabemos que quiere decir recibir? Es decir, un tipo de recibir por el cual no se paga, ni se suele decir gracias. Se recibe para poder dar y no para enriquecernos ni para acapararlo, tampoco para amontonarlo. El recibir escuchando nos transforma sin que lo esperásemos. Nos afecta de modo inimaginable.

Entenderlo es la tarea que quisiéramos enfocar en este trabajo. El recibir encierra un secreto: es el otro, son los otros cuyas palabras no las hacemos, no son producto de nuestro actuar, sino que vienen de fuera y nos sacan del centro donde nuestro yo prefiere estar para mandar, dirigir y estar arriba.

Al sacamos del centro no nos margina ni nos empuja hacia la periferia, sino que se integra nuestro yo en el nosotros. Formamos una comunidad dialógica. He aquí la obra secreta del recibir. Al escuchar las palabras de los que nos hablen entramos en una realidad hasta ahora escondida. ¿Pero quienes y cuáles son estos interlocutores?

He aquí otro aspecto del escuchar que se agrega gracias a los tojolabales. No solo escuchan al nivel social, sino que escuchan a las plantas, los animales y toda la naturaleza. A nivel social escuchan atentamente a los demás. En el contexto occidental se escucha poco al nivel social y natural. Si se escuchara, no nos encontráramos en la crisis climática que vivimos. La naturaleza nos habla: los glaciares polares y otros se derriten; la temperatura está en aumento; los huracanes se multiplican y crecen en fuerza destructiva; los suelos, el agua y el aire están contaminados; se promueve el turismo lucrativo y divertido, pero las zonas rurales se están despoblando.

Todo esto no se "escucha", porque lo que interesa son los negocios, la competitividad, la macroeconomía. Se vive así por no escuchar nada, sobre todo al nivel de la naturaleza. El no escuchar lo encontramos en la política, la economía, la cultura y la sociedad. Es preocupante e inquietante lo que nos motiva a escribir sobre el escuchar.

Queremos agregar una historia, porque nos aclara que el escuchar revela realidades jamás percibidas y nos traslada del yo hacia el nosotros. Nos transforma de modos ni sonados.

Esta es la historia de Edison Ruiz. Nació en los tugurios de Caracas, Venezuela, pobre entre pobres. Su padre desapareció al nacer su hijo y su madre tuvo que criarlo siempre en medio del hambre y la pobreza. Un día Edison fue llevado a la orquesta de la juventud, un proyecto social del gobierno. Oyó instrumentos, por primera vez en su vida, entre ellos un contrabajo, y desde el primer tono percibió lo que nunca escucho en su vida, le despertó a lo que jamás se imaginó, le atrajo a un mundo de sueños no sonados aun. El niño se enamoró del contrabajo. Este y Edison entraron en una comunidad nosótrica y amorosa de por vida. Ingreso a la orquesta a la edad de diez años sin saber nada de música, nada de tocar instrumentos, solo enamorado por escuchar los tonos del contrabajo.

Practico sin cesar y a la edad de 18 años se hizo contrabajista de la orquesta filarmónica de Berlín. Es la historia de un joven que supo escuchar y sigue escuchando. Es decir, se entregó en cuerpo y alma a lo que escucho, los tonos de su amante, el contrabajo. El escuchar lo metamorfoseo al hacerse productor de tonos que lo enamoraron y lo trasladaron a otro mundo. Salió Edison de su mundo egocéntrico. Sabemos de él gracias a un libro extraordinario, publicado en alemán por Gerta Stecher que sabe observar y escuchar Latinoamérica como pocos lo pueden hacer. El escuchar puede ser la transformación de nuestra vida en medio de un contexto de sordos.

Oímos y no escuchamos

Estuve en una comunidad en la montaña de Chiapas, muy apartada de otros poblados. No hubo luz eléctrica, ninguna carretera, ninguna escuela y tampoco agua entubada. Me invitaron para alfabetizar; en la mañana a los niños, en la tarde a los jóvenes y en la noche a la luz de velas a los adultos.

Una mañana, antes del desayuno, doy un paseo por las milpas cercanas alrededor del ejido. Al regresar me encuentra una niña, tal vez de siete u ocho años, una alumna de las clases de alfabetización. Nos hablamos en tojolabal y así al saludamos pregunta: "¿A dónde fuiste?" Le dije que hice un pequeño paseo.

Otra vez me dice la niña: "¿A solas fuiste?, estas muy triste". Con estas palabras se despidió y entró en el sitio que rodea su casa. La niña respondió a lo que escucho de mis palabras, y que yo no escuche como ella lo hizo. Me pregunte, ¿estoy muy triste? ¿Percibió la niña algo más profundo en mis palabras de lo cual no me di cuenta? Me dije que así nos escucha otra cultura. Parece que profundiza a niveles a donde no llegamos, no sabemos llegar. Nos quedamos en la superficie. El escuchar a fondo percibe realidades para nosotros escondidas. Así estuve dialogando conmigo mismo, pero no estuve seguro. De todos modos, la niña escucho lo que yo no percibí a pesar de que nos comunicamos en la misma lengua.

La experiencia se distingue del ejemplo anterior de Chamula. No existió la relación entre superior e inferior. La niña me hablo como igual a igual y así la escuche. Aquí, al parecer, fue la diferencia entre dos culturas con cosmovisiones distintas lo que hizo surgir el problema de la interculturalidad. Podemos hablar la misma lengua pero, por el condicionamiento cultural, no escuchamos lo mismo aunque si lo oímos. De todos modos, nos cuestiona la diferencia señalada. Por eso, al salir la niña empecé a preguntarme: ".Que me dijo la niña, estoy muy triste?" No me había dado cuenta de mi tristeza. ¿Me la escondí? ¿De veras, estuve triste? ¿La niña me dijo algo que no supe? ¿Ella tuvo razón? ¿Porque lo dijo?

Sus palabras brotan de su cultura desconocida, mejor dicho, no tomada en serio por parte mía a pesar de que vivo y trabajo en la misma comunidad, y hablo la lengua de ellos que ya considero la mía.

En la sociedad dominante no solemos sentir tristeza si estamos solos. A menudo buscamos la soledad. Hasta que, de repente, nos agarra y sacude la soledad y no tenemos a nadie que nos acompañe y en quien nos podemos apoyar. En el contexto tojolabal, en cambio, los que están solos están stuch % es decir, desarraigados [8]. Viven como abandonados. Pero nosotros, en la sociedad dominante, vivimos sin damos cuenta de nuestra situación. Para los tojolabales, si estamos solos nuestro corazón esta triste y no contento. La experiencia con la niña nos ensena una realidad poco investigada según sabemos. Por supuesto, me acuerdo de la respuesta que le di a la muchacha. Oí lo que dije, pero no escuche a fondo las palabras habladas por parte mía. Tal vez ni siquiera oí bien, o solamente oí. La niña si se dio cuenta, me lo dijo y así me interpelo, me cuestiono. Explique las palabras de ella como surgidas de otra cultura. Así es, pero solo en parte.

Enfoquemos otra experiencia ya referida en una publicación previa [9]. Se trata de un congreso de lingüistas de lenguas mayas en Guatemala, al cual asistieron algunos mayas de la región. Los especialistas analizaron verbos transitivos de las lenguas mayenses. Usaban repetidas veces como ejemplo el verbo "pegar" o "golpear". Por ejemplo, el hombre pega a su mujer, la madre pega a sus hijos, etcétera. También se emplea el mismo verbo frecuentemente en publicaciones lingüísticas para explicar los verbos transitivos[10] . Se molestaron los mayas que asistieron al congreso y pidieron que no se siguiera usando este ejemplo, porque ellos no son golpeadores, tampoco tienen la costumbre de pegar a sus familiares. Los congresistas respetaron la solicitud, pero en publicaciones sigue empleándose el mismo ejemplo. .Que nos dice la queja? Los lingüistas usaron este verbo y otros ejemplos sin importarles el contenido semántico de las palabras. Les importaron exclusivamente las relaciones formales de los verbos en el contexto sintáctico. Es decir, tuvieron un esquema y un método no derivados de lenguas mayas, sino de criterios occidentales, mejor dicho, de criterios de lenguas europeas o, simplemente, de la lingüística en uso.

Los mayas, hablantes de lenguas mayas, en cambio, no percibieron solo el aspecto formal de los enunciados. Escucharon también lo que las palabras les dijeron. No les importaron solamente los criterios lingüísticos no mayas, sino que escucharon las palabras como mayas, como de lenguas que hablan. El golpear/ pegar, pues, no solo son verbos transitivos cualesquiera, sino que signi-

8 El stuch 'iJ es un derivado del verbo tuch 'u, desarraigar.
9 Nos referiremos a Carlos Lenkersdorf (2006), pp. 8-12, que citamos en la página siguiente.
10 Véanse, por ejemplo, Louanna Furbee-Losee (1976), pp. 200-262 y Jon P. Dayley (1990), pp. 345-350.

fican golpear/pegar a alguien y se refieren a los que están pegando a otros. Son los mayas que golpean porque así los lingüistas emplean las lenguas mayas. Se quejaron no como ponentes sino como hablantes de determinadas lenguas mayas. De ahí se entiende la protesta. El empleo de la palabra "ofensiva" por los lingüistas lo entendieron como semánticamente representativo de la lengua que hablaron y de sus hablantes. Los lingüistas, en cambio, no lo vieron de este modo. Para ellos fueron ejemplos paradigmáticos de formas lingüísticas, lejos de toda referencia a la realidad. El contenido semántico de las palabras no entro en su consideración. Pero exactamente esta lejanía les causo molestias a los mayas, hablantes de las lenguas explicadas por los lingüistas. Para los mayas las lenguas formaron y siguen formando parte integral de la realidad que viven. Si les quitamos esta relación, las despojamos de aspectos vitales que equivalen a una amputación.

Las lenguas no solo señalan relaciones sintácticas sino, a la vez, relaciones con la realidad a la cual las palabras se refieren. El ejemplo es instructivo no solo por la queja, sino por otra razón. Mayas y lingüistas "escucharon" la misma palabra, pero no la escucharon de la misma manera. Se repite la situación referida en el ejemplo con la niña. Los mayas hablantes perciben una palabra en su lengua con toda la carga de su significado. Siendo mayas con una historia determinada, el pegar y el ser pegado les hace recordar una historia sufrida, dura y triste de quinientos años. De ahí se explica la queja en su profundidad. El uso frecuente del término no solo refresco una memoria amarga, sino que, a la vez, les mostro la indiferencia de los lingüistas respecto a la realidad de los mayas y su historia a partir de la invasión, la Conquista y el Colonialismo. En este ejemplo, el no escuchar lo mismo que el oír la misma palabra, muestra con mayor profundidad las diferencias de cosmovisiones y cosmoaudiciones.

Los lingüistas tuvieron y siguen teniendo criterios considerados netamente científicos, que separan la realidad de las lenguas de lo que las palabras comunican sobre la misma realidad. Los dos enfoques señalan que escuchar no equivale a escuchar. Percibimos de modos marcadamente diferentes. Cada escuchador puede presentar las razones por las cuales posee una manera determinada de escuchar. El hablante interpela al lingüista sobre las razones que lo llevan a despojar a la lengua de los lazos con la realidad. Se le puede responder que se justifica por la ciencia. La referencia a la realidad funciona como estorbo para la investigación científica de las lenguas. Los hablantes, en cambio, sostienen, que el alejamiento de las lenguas de la realidad produce una concepción truncada de estas.

Hay que ver la lingüística científica desde una perspectiva adicional. La referencia a la realidad se considera como estorbo para la investigación científica. Los mayas hablantes, en cambio, no lo ven así, sino que ven el enfoque de los lingüistas como una realidad truncada de sus lenguas. Porque se impone una estructura "científica" sobre las lenguas que hablen los mayas. Eliminan de las lenguas una función fundamental de los idiomas que se hablan y escuchan. De esta manera están forzando las lenguas en un esquema que las separa de su función originaria. Se puede decir, que las ciencias suelen insertarse en las realidades que investigan al reducirías al objeto que les interesa. Por ejemplo, la investigación de los cuerpos en anatomía no quiere la vida presente, sería un estorbo. El estudio de la mosca drosofila se interesa solo en "partes" de ella y no en su realidad de viviente. Es un objeto por investigar y así dependiente de lo que decide hacer con ella el científico. Por eso, la ciencia investigadora separa de su contexto vital los objetos que investiga. De esta manera reduce la realidad, puede investigar y encontrar fenómeno? fascinantes que pueden desarrollarse más allá de todo lo esperado.

Otto Hahn, por ejemplo, descubrió la fusión nuclear un logro extraordinario. Pero al informarse que gracias a su descubrimiento se tiraron bombas atómicas sobre Hiroshima y Nagasaki, ciudades indefensas, se asustó profundamente. El descubrimiento de un científico se Volvió la arma más mortífera.

El descubrimiento rigurosamente científico se transformó en instrumento bélico, altamente destructivo. El científico no se dio cuenta de las consecuencias posibles al realizar su investigación. Dicho de otro modo, la pina ciencia apartada de la realidad presente y posible conduce a consecuencias no consideradas. Los lingüistas se olvidaron de la realidad de las lenguas que investigaron. El biólogo, al investigar una mosca, la destruye sin preocuparse. La ciencia pura, pues, no es tan pura como pretende ser. Al estudiar aspectos de la realidad nos hacemos corresponsables de nuestra investigación y sus resultados.

Esta advertencia toca a físicos, biólogos, lingüistas y otros científicos, aunque no se den cuenta. La pura ciencia es una defensa no muy fuerte, sino que a menudo nos engaña sin que nos demos cuenta.

Regresemos al contexto tojolabal. Dijimos que, tanto la niña como los mayas presentes en un congreso de lingüistas, hablan como pertenecientes a otra cultura. Por eso, el caminar a solas provoca el cuestionamiento y la crítica de la niña. Su cultura se caracteriza por el nosotros y no por el yo que fue la respuesta a la pregunta de la niña. Es decir, que solito Salí de la comunidad para caminar, lo que provoco dicho cuestionamiento. Este comportamiento, para la niña, señala una actitud de la cual no me di cuenta. Desde la perspectiva de los tojolabales, el estar solo quiere decir que nuestro corazón esta triste y no contento. No nos damos cuenta de este estado de nosotros, sino todo lo contrario, a menudo buscamos la soledad y nos separamos de la comunidad y no la apreciamos. Pero la niña nos dice que, en el fondo, estamos tristes. Los occidentales, pues, son individualistas; los mayas, en cambio, nosótricos. Esta diferencia de cosmovisiones y cosmovivencias explica a la vez, las críticas y las concepciones diferentes de las lenguas. Lo científico, para los mayas, está fuera de la realidad.

De la misma perspectiva hablan los mayas en el congreso. Critican que los lingüistas hablan de lenguas mayas sin entender su contexto cultural del nosotros. Es decir, explican dichas lenguas desde la perspectiva occidental. Los ejemplos que dan no corresponden a las lenguas de los mayas hablantes.

He aquí el fondo de su queja. El hablar de otras culturas, también de sus lenguas, exige que las interpretemos desde la perspectiva de ellas y no de las nuestras. En la lingüística y en muchas ciencias estamos acostumbrados a pensar que las ciencias buscan y establecen universalidades que, sin embargo, no se confirman si partimos de culturas y lenguas diferentes, es decir, culturalmente profundamente separadas. No hablamos, pues, de las diferencias entre lenguas europeas dominantes, sino entre lenguas cuyas raíces no encontramos en la Grecia antigua. Al conocerlas, hablarlas y entenderlas nos podemos dar cuenta que, en lugar de universalidades hay diferencias profundas y, por tanto, pluralidad de criterios.

Para el tojolabal el nosotros es un concepto clave, mientras que para el español y otras lenguas europeas no lo es. En estas domina el yo. Por eso, el concepto de nosotros no lo encontramos

como entrada en los diccionarios de filosofía, politología, sociología, etcétera. Pero desde las olimpiadas de Grecia se enfatiza a los ganadores individuales, como se hace hoy día en la política, la educación, el comercio, la cultura y la sociedad. Por eso, el anuncio de una casa comercial anuncia soy totalmente yo con un joven de buena familia que representa ese yo. 'Los ejemplos de los chamulas, la niña y los mayas del ingreso nos hacen observar que ellos parten de la realidad del nosotros. Las autoridades no respetaron el nosotros de los chamulas, los lingüistas tampoco lo hicieron y no lo hicimos nosotros al hablar con la niña. Por eso, no se establecieron diálogos de mutuo entendimiento. Por la misma razón, las publicaciones científicas, políticas y culturales sobre otras culturas, pueden tener juicios muy académicos sobre ellas, pueden ser juicios muy eruditos pero, a menudo, no tocan el meollo de las otras culturas. Dichas publicaciones interesan a turistas o a los buscadores de asuntos universales o exóticos, también pueden interesar a especialistas que buscan correspondencias con las lenguas europeas o sus particularidades, pero no llegan al fondo de sus cosmovisiones y cosmoaudiciones, como ya lo dijimos respecto a la finalidad del estudio de otras lenguas.

Las palabras de la niña y del congreso de lingüistas, finalmente, señalan también la diferencia de dos conceptos, el oír y el escuchar. Recordamos que la Real Academia Española explica estos términos de la manera siguiente: el oír es "el percibir con el oído los sonidos"; el escuchar, en cambio, es "prestar atención a lo que se oye'V2 .Pero que nos dicen los sonidos que oímos y a los cuales prestamos atención? Las palabras oídas y escuchadas implican toda la historia de una cultura. La expresan tanto la niña como los mayas en el congreso. Las explicaciones o definiciones de la Real Academia por su generalidad, en cambio, se ubican en el contexto del español u otros idiomas dominantes europeos. Pero se diferencian por las cosmovisiones dentro de las cuales se realizan. Tanto los sonidos como lo escuchado se particularizan por la cosmovisión dentro de la cual los oímos y escuchamos. Subrayamos esta peculiaridad. Es el distintivo del concepto del nosotros lo que modifica el escuchar y sus implicaciones.

Desde la perspectiva de los chamulas las autoridades tienen que escuchar al pueblo, es decir, incluir en el nosotros el gobernar. Los mayas en el congreso lingüístico incluyen la realidad socio-histórica en su interpretación de la lengua. Otra vez es también una forma del nosotros de mayas de Guatemala.

La niña, finalmente, nos cuestiona por el paseamos solos. Implícitamente pregunta por qué no vamos con el nosotros de la comunidad. Son estos ejemplos que caracterizan el escuchar por la cosmovisión de los tojolabales, tzotziles e indígenas guatemaltecos, siempre pueblos mayas. Los interlocutores oyen las palabras de los mayas, a veces las pueden aceptar, pero otra es su concepción del escucharlas.

Las lenguas escuchadas

Ya lo dijimos que al hablar de las lenguas solemos pasar por alto la mitad. Porque nos referimos a las lenguas habladas y omitimos las escuchadas. Es decir, enfatizamos las lenguas que se enseñan, que llenan los medios de información, llamados de comunicación, lenguas que se producen en los discursos públicos, académicos y otros que llenan las bibliotecas.

Pero todas estas palabras se las lleva el viento si no hay escuchadores. Hay que agregar, además, que, la palabra lengua viene del latín lingua que es el "órgano humano para [...] pronunciar"[11] Es decir, ya por el termino, la referencia es a las lenguas habladas.

Veamos, por ejemplo, la entrada del escuchar en el Pequeño Larousse de 1976 y comparemos las entradas del hablar y decir en la misma obra. Notamos el papel reducido de la entrada del escuchar en comparación con las de hablar y decir. Así llegamos a la primera conclusión hipotética: en las lenguas europeas desempeña el escuchar un papel subordinado y secundario. Se enfatiza el hablar y el decir a-costa <fel escuchar. Vivimos, pues, en un contexto social, cultural y político del hablar, de discursos y anuncios que nos inundan.

Muchas son las consecuencias de enfatizar el hablar y de oír y del escuchar. Vamos a mencionar algunos que señalan la importancia del olvido. Hay cursos especiales que preparan a los alumnos para que sepan presentar discursos eficientes, es decir, enganchar al público para persuadirlo, para que compre y compre más. Se quieren vender cosas y más cosas, pero también se venden personas y cultura: políticos, artistas, películas, cuadros, libros, terrenos, casas; de hecho, cualquier objeto que se puede convertir en mercancía vendible. La sociedad dominante trata de comercializar todo lo que pueda alcanzar. Por ejemplo, se comercializan, es decir, privatizan, las cárceles y las guerras.

Mercenarios se venden y cobran salarios extraordinarios. Todo esto se hace mediante la lengua hablada y visualizada en los anuncios. Así actualiza y personifica al rey Midas que transformo en oro lo que tocara, pero por eso murió de hambre. El hambre de ganancias se manifiesta en nuestros tiempos de la crisis climática. Se habla de la necesidad de reducir drásticamente la producción de óxido de carbono. Pero en Alberta, Canadá, se talan bosques boreales del tamaño de Florida para elevar la producción de petróleo y así aumentar de modo extraordinario la generación de gases de efecto invernadero.1'' Por eso EU y Canadá no suscriben los acuerdos que reducen la producción de estos gases. Interesa más el aumento de ganancias y la hegemonía mundial petrolera, aunque acelera la destrucción del globo terráqueo como hábitat de la humanidad.

A los discursos hablados se agregan los anuncios comerciales visuales, cada vez de mayor tamaño. A lo largo de las calles y avenidas los comerciales ya no nos dejan ver el paisaje, la naturaleza. Al atraer los ojos se disminuye el espacio para escuchar a excepción de oír a los locutores de radio y televisión que hablan y hablan sin esperar respuestas de los oyentes porque estos no están presentes. El móvil que promueve estas actividades es precisamente el del rey Midas: aumentar las ganancias hasta cantidades astronómicas[12] .

El escuchar en serio, en cambio, exige ante todo que nos acerquemos a la persona o las personas que queremos escuchar y que nos escuchen. Que nos arrimemos a la voz, a la persona para escucharla y que nos escuche. Así el nosotros se hace realidad tangible. La cercanía es significativa porque expresa la importancia que concedemos al otro. Nos hace falta encontramos al mismo nivel. Dicho de otro modo, que nos emparejemos y no dejemos al que hable en

11 Joan Corominas (1973), p. 357.

12 La Jomada, 4 de febrero de 2007, p. 1, "Generan ganancias por 213 mil mdd por año los negocios deportivos en EU", "Sus rendimientos duplican a los de la industria automotriz [...] y además comida, licores, ropa y calzado, parte de la cadena..."

la tarima y nosotros a sus pies. La cercanía no nos deja escapar palabra alguna que debemos escuchar y entender. El teléfono supera las distancias y nos acerca de alguna manera, pero falta que nos miremos en los ojos, falta la cercanía corpórea, que nos demos un abrazo. Las palabras escuchadas son de importancia vital para nosotros. Porque nos conducen al acuerdo que nos une y nos hace hermanos.

Si, al contrario, nos quedamos distanciados, la lejanía física subraya el no escuchar bien, el no reconocemos mutuamente.

Hablamos y escuchamos a distancia, es decir, a medias. El presidente Bush no se acerca a mesas redondas para dialogar con los afganos, e iraquíes, a no ser con aquellos que escogió y que dependen de sus dólares y repiten lo que quiere escuchar.

Es decir, el mismo presidente huye del escuchar. No quiere de manera alguna emparejarse con aquellos que pudiera escuchar porque no van a confirmarlo. Como vimos al principio de nuestra exposición, el pueblo de los maya-tzotziles de Chamula espero que le escuchara su autoridad que, sin embargo, no tuvo la capacidad de escuchar. Por eso la corrieron de su puesto, pero las autoridades superiores no lo aceptaron. La capacidad de escuchar por parte de la autoridad no cuenta. De la misma manera otro presidente rechazo los acuerdos de San Andrés, firmados ya por la delegación gubernamental, y así las autoridades superiores no escuchan porque pretenden saber mejor.

Si sabemos escuchar y acercamos a nuestros enemigos, estos ya no son enemigos nuestros. Pero es difícil ponerlo en práctica, porque requiere que nos igualemos con el enemigo.

Al escucharlo ya no será nuestro enemigo, porque al escucharlo nos hemos emparejado como hermanos que dialogamos.

Si escuchamos, ya no afirmamos y tampoco podemos afirmar que ya sabemos lo que les hace falta a los otros. Tampoco podemos sostener que ya no tienen que hablamos porque ya lo sabemos lo que nos toca escuchar de ellos. La actitud que pretende que ya sabemos lo que nos dirían es una manera de no querer escuchar. No importa de quien se trata, la pretensión de ya saber lo que quieren decimos significa el endurecimiento de nuestro corazón que no quiere escuchar, no quiere acercarse al otro y fijarse en sus palabras. El no querer escuchar equivale al rechazo del nosotros.

La cercanía física nos hace ver en los ojos aunque nos cueste; también hace acercar nuestros oídos, nos hace dar la mano y dar un abrazo de hermandad. Todo lo hacemos para escuchar mejor. Otra es la cercanía del torturador a la víctima.

No se empareja con ella, sino que la convierte en objeto a la disposición del torturador perverso. Guantánamo y Abu Ghraib son dos ejemplos entre muchos. La tortura, además, se ha legalizado para convertir el escuchar en humillar al torturado[13] .

13 Vase Jan Claude Paye (2007), Militaiy Commissions Act de 2006, pp. 1-11. Véase también abajo el capítulo “El escuchar perverso”

He aquí la importancia de la cercanía entre los que saben escuchar. Porque es la condición de reconocer y respetar a los otros, sus palabras, sus argumentos, sus pensamientos, sus necesidades y participar en sus alegrías, tristezas, sufrimientos y conocimientos. El escuchar nos abre el corazón y también el de los otros. Tienen la misma importancia que nosotros cuando los escuchamos. El escuchar es uno de los pilares del dialogo, Nos acercamos al otro al escucharlo y así nos entendemos. Por eso, el otro no es solamente el que nos habla, sino que es a vez participante necesario del dialogo que nos hace reconocer la dignidad de cada uno de los dialogantes. La disposición de escuchar y de dialogar nos dignifica así como a la vez (significamos al otro con quien dialogamos y a quien escuchamos.

He aquí otro aspecto del escuchar, el dialogo. Nos jetear mos al otro para escucharlo y, a la vez, se espera que respondamos a quien escuchemos. Es decir, el escuchar es la puerta al dialogo que, a su vez, es fundamento de la convivencia, porque al dialogar nos emparejan las palabras escuchadas.

Cada uno de los dialogantes está en el mismo nivel social, aunque sean de niveles económicos, culturales y políticos muy diferentes. Ninguno de los que se escuchan y se hablan es superior al otro. Enfatizamos otra vez que no cuento la posición social, política o económica que tenga cada uno efe IIS dialogantes. Por eso, en el dialogo los dialogantes se nivelan socialmente, sean individuos o grupos. El diálogo es, pues, una advertencia a los superiores para que no se impongan, que tampoco consideren mejor la opinión suya y que no empequeñezcan a los inferiores. Esta advertencia, de hecho, es mutua en el sentido de respetarse los unos a los otros como iguales.

Por esta razón, podemos afirmar que el dialogo es el mejor remedio contra el odio y la guerra. Enfatizamos, además, que el dialogo no se puede si los dialogantes no se escuchan mutuamente.

La afirmación suena bonita, pero no es nada fácil, porque exige que nos emparejemos con los otros. De esta manera el camino del dialogar y escuchar supera la estructura social de los de arriba y los de abajo, de ricos contra pobres, de sabios contra incultos, de blancos contra negros, de mestizos contra indios, de cristianos contra musulmanes; en resumen, supera tanto la división de la sociedad por clases sociales, económicas, políticas, religiosas y racistas. Pero, a menudo, le damos la superioridad al hablar sobre el escuchar.

Este es el caso de las lenguas de Occidente que desconocen las lenguas de los pueblos originarios, tampoco las aprenden.

Existe toda una disciplina, llamada retórica y, en forma comercializada, mercadotecnia. Se estudia el hablar en cuanto tiene un efecto formador y manipulador sobre los escuchadores.

Sin embargo, poco o nada se estudia cómo se escucha bien. Lo que interesa es como influir a los oyentes. Una de las tareas principales del orador o locutor es que ejerza el impacto buscado y profundo en el auditorio. El locutor puede esforzarse a modelar o manipular a los escuchadores, y en este sentido se piensa que tiene preeminencia. Pero al concentrarse en los propósitos señalados, se denigra el dialogo y, a la vez, el escuchar. Y, finalmente, el hablar pierde sentido si no hay escuchador que dialogue con nosotros.

Nos muestra la historia de la retórica que no fue siempre mercadotecnia. Depende de la postura ética del orador si se propone convencer o manipular a su auditorio. Estamos de acuerdo, pero sabemos que a menudo y, sobre todo, actualmente, se confunde el convencer con el manipular, sobre todo si el orador pide miles de dólares de honorarios. El dinero no solo comercializa las palabras y al orador, sino que comercializa el escuchar. Pueden escuchar solo aquellos que pueden pagar. Qué, pues, vale más, las palabras escuchadas o el dinero que se cobra? Por supuesto, no todos cobran, pero nos referimos a una práctica bastante común.

Ya lo sabemos, las palabras y lenguas no solo son habladas, sino también escuchadas, aunque nos hace falta un término específico para ellas. Son estas que tienen su particularidad muy marcada que las distingue de las habladas. Porque para empezar, el escuchar nos silencia, nos cierra la boca y frena también el dialogo interior que habla sin cesar. Son las palabras de adentro. En efecto, el silenciador se exige, porque si no nos callamos no podemos fijamos en los otros o el otro que nos hable. Necesitamos todos los recursos intelectuales a nuestra disposición para escuchar, reflexionar y entender lo que escuchamos, lo que nos dice el otro.

Es decir, el escuchar nos hace recibir las palabras que nos dicen los otros. Son las palabras de afuera. Sin empatía no entendemos lo que se nos dice[14] . Desde afuera, pues, no solo escuchamos las palabras de los otros, sino que escuchamos, a la vez, la naturaleza que nos habla, que nos sostiene, que nos acaricia y, a veces, nos sacude. Nos hace falta escucharla en todas sus manifestaciones, porque somos parte de ella y, de ninguna manera, somos dueños de ella para manipularla. De esto nos toca hablar a fondo más adelante, porque se refiere a uno de los problemas fundamentales que nos aquejan hoy día.

En resumen, las dos clases de palabras, las habladas y las escuchadas, constituyen aspectos básicos de la lengua. En efecto, se complementan, porque .que son las palabras habladas si no hay nadie que las escuche? Si las lenguas se constituyen por los dos tipos de palabras, surge un problema de fondo.

¿Porque no se estudian, no se investigan las lenguas escuchadas? Se nos ocurre una sola respuesta hipotética. A lo largo de la historia occidental, a lo menos desde la Grecia clásica, se enfatiza la lengua hablada y escrita, y poco o nada se enfoca la escuchada [15]. El hecho que no se estudian las lenguas escuchadas parece tener razones históricas, como lo señalamos ya. Pero puede existir otra razón en la actualidad a no ser que sean las consecuencias de la razón anterior. Dada la inflación de las palabras habladas, sobre todo en los medios, la política y el comercio, ni se piensa en las palabras escuchadas. Se quiere manipular a los escuchadores, mejor dicho a los oyentes, y se estudia como mejor se hace, pero el escuchar a fondo no entra en consideración. Al estudiar otros fenómenos más adelante, en el contexto de lenguas no indoeuropeas, se muestra otra razón posible que explica la falta de estudiar el escuchar.

En tiempos muy recientes se ha comenzado a investigar las lenguas escuchadas, pero todavía son casos contados[16] . Estas son algunas de las razones por las cuales escogimos este tema.

14 Véase también Carl Rogers, psycotherapeuta (1951), Client-centered Therapy. Enfatizo congruencia, empatía y respeto como las tres características del terapeuta que aprende y sabe cómo escuchar a sus pacientes.
15 Gemma Corradi Fiumara (1990), p. 1-17 y passim.
16 Véase Michael Purdy (1991).

Es decir, el trato negligente de la investigación de las lenguas escuchadas. Se añade otra razón, hasta cierto grado personal.

Soy lingüista de lenguas mayas, en particular del tojolabal, una de las lenguas mayenses que se habla y se escucha en el estado de Chiapas, en el sureste de México. El tojolabal nos llama la atención para mejor entender el escuchar. Pero antes de enfocarla, nos tocan dos problemas de urgencia: el dialogo interior y el riesgo de escuchar.

Actividades

Rescatamos los aspectos más sobresalientes que presenta el pensamiento y accionar de los tojolabales y orientamos los mismos hacia nuestra práctica educativa. Hacemos un listado de estas aplicaciones que serán practicadas en nuestro desarrollo curricular.

Lectura 2

Sociedad y Discurso No.12 2007 22
La descolonización lingüística de Bolivia
Dra. Rita Cancino
Universidad de Aalborg
Dinamarca

Como otro ejemplo de la importancia que se atribuye a las lenguas indígenas se ha traducido la obra de “Don Quijote de la Mancha” en lengua aymara la que será utilizada para alfabetizar a los niños de Bolivia. La intención es comenzar la traducción en aymara, pero abarca luego a traducciones a lenguas como el quechua. Los cerca de 20 millones de quechua hablantes sud-americanos tendrán ahora oportunidad de leer en su propia lengua las aventuras del ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha. La obra se presentó en la Feria Internacional del Libro de Guadalajara, que se realizó en México a partir del 26 de noviembre de 2007.

Las lenguas aymara y quechua estaban basadas en el castellano que no tiene un alfabeto propio, sino que utiliza el sistema latino, el inglés, el portugués, el francés y el alemán según Layme. De alguna manera, las lenguas aymara y quechua también utilizan las anteriores lenguas para su

escritura y esa es la razón por la que se usan casi los mismos símbolos. En la década de los años 70 existía más de una veintena de abecedarios diferentes entre Perú y Bolivia para escribir el aymara y cada persona optaba por una signografía propia. Algunos incluían tres vocales y otros cinco, generándose la guerra de los alfabetos, hasta que en 1982 se proclamó la alfabetización de lenguas indígenas, elaborando cartillas con los signos lingüísticos definitivos de cada lengua.

Por la descolonización en Bolivia se entiende por un lado, "borrar las diferencias de antes", es decir, hacer que las oportunidades laborales, económicas y políticas lleguen a todos y no solamente a un grupo de privilegiados. Y, por otro lado, se trata de "la concepción del mundo" ya que hasta ahora se reconoció como único y universal el conocimiento moderno y científico, sin tomar en cuenta los otros saberes, como el indígena por ejemplo.

El proceso de descolonización también se practica en el sentido lingüístico. Los intentos de más de medio siglo para lograr una educación de calidad como un factor esencial de la superación del atraso de Bolivia continúan ahora en medio de una "descolonización del proceso educativo". Mientras tanto, se mantiene el objetivo de incluir a la mayoría indígena de Bolivia en la vida moderna mediante la enseñanza en idiomas originarios durante la última década.

En la escuela la educación bilingüe puede funcionar, pero lamentablemente no hay cooperación y ayuda en las instituciones públicas. Por ejemplo, en las prefecturas o los municipios, los letreros y los avisos sólo están en español, no están en los idiomas originarios, según un profesor que enseña desde hace 23 años. La mayoría de los docentes tiene un pensamiento tradicional, aquí todavía impera la enseñanza machista, no se la involucra a la mujer como partícipe del quehacer educativo. Los docentes se resisten, la mayoría, al cambio.

Actividad es

1. Entre maestras y maestros del Área comentamos sobre las siguientes frases:

Albert Einstein "La imaginación es más importante que el conocimiento"	**Paulo Freire** "La educación es a la vez un acto político, un acto de conocimiento y un acto creado, entonces no puede sino hacer el mismo camino que la comunicación en el proceso de cambio social"

2. Describimos primero las características de una comunicación unidireccional en el proceso aprendizaje enseñanza y posteriormente sugerimos técnicas o estrategias que nos ayuden a superarlas.

Comunicación unidireccional	Técnicas o estrategias

Lectura 3

La violencia simbólica en el lenguaje

REVISTA ALMIAR N° 47 Julio-Agosto 2009
Artículos y reportajes
Yelenny Molina Jiménez. Investigadora Cubana (1982)

Violencia simbólica es un concepto instituido por el sociólogo francés Pierre Bourdieu en la década de los 70, que en ciencias sociales se utiliza para describir una acción racional donde el "dominador" ejerce un modo de violencia indirecta y no físicamente directa en contra de los "dominados", los cuales no la evidencian o son inconscientes de dichas prácticas en su contra, por lo cual son "cómplices de la dominación a la que están sometidos" (Bourdieu, 1994).

Poder y violencia simbólica

Las prácticas de la violencia simbólica son parte de estrategias construidas socialmente en el contexto de esquemas asimétricos de poder, caracterizados por la reproducción de los roles sociales, estatus, género, posición social, categorías cognitivas, representación evidente de poder y/o estructuras mentales, puestas en juego cada una o bien todas simultáneamente en su conjunto, como parte de una reproducción encubierta y sistemática.

La violencia simbólica se caracteriza por ser una violencia invisible, soterrada, subyacente, implícita o subterránea, la cual esconde la matriz basal de las relaciones de fuerza que están bajo la relación en la cual se configura. Haciendo alusión a Michel Foucault, «el poder está en todas partes». Solo debemos "hacer visible lo invisible".

Tenemos que tener en cuenta que el poder simbólico sólo se ejerce con la colaboración de quienes lo padecen, porque contribuyen a establecerlo como tal. Según Foucault, no podemos hablar de relación de poder sin que exista una posibilidad de resistencia. El subordinado no puede ser

reducido a una total pasividad sino que tiene la opción de buscar otras formas de responder al poder tanto individual como colectivo.

Como advierte Bourdieu (1999), la violencia simbólica no es menos importante, real y efectiva que una violencia activa ya que no se trata de una violencia "espiritual" sino que también posee efectos reales sobre la persona.

Violencia simbólica en el lenguaje

La cuestión de la violencia se ha abordado desde disímiles aristas: filosóficas, morales, políticas, legales, históricas... pero quizás no tanto, desde el punto de vista del lenguaje. Podríamos decir que el lenguaje es una realidad dotada de fuerza, a merced de la cual, podemos hacer cosas y hacer que se hagan cosas. Y algunas de esas cosas son violentas.

Según la etimología latina, la violencia es una fuerza. Pues bien, el lenguaje no sólo transmite información sino que sirve para hacer otras muchas cosas como reanimar, alentar, convencer; pero también intimidar, amenazar, insultar...

El lenguaje es tanto reflejo de la mente humana como canal de transmisión de pensamientos y emociones; él mismo representa un modo de hacer tangibles las acciones. Esto significa, al decir del filósofo J. Austin, que «se habrá hecho algo al pronunciar esas palabras». Y esto se refleja en la siguiente frase «te prometo que lo haré», pues, al pronunciarla, el sujeto se compromete a realizar algo. De esta forma, al decir algo, se puede, incluso, cambiar el rumbo de los hechos o alterar el estado de las cosas.

Emitimos secuencias que tienen una forma fónica y un significado, pero que tienen también una intencionalidad y provocan determinados efectos. Hay enunciados que tienen la propiedad de poder realizar, en ciertas condiciones, el acto referido en el contenido proposicional, es decir, hacen algo por el simple hecho de decirlo (te bautizo en el nombre del Padre…).

Entonces, ¿qué somos capaces de hacer con las palabras? No sólo transmitimos información, con ellas cambiamos el estado de cosas del mundo: nos comprometemos y así modificamos la situación («Sí, quiero», durante una ceremonia de matrimonio) Justificamos nuestras acciones y así evitamos, por ejemplo, una penalización, o conseguimos la renovación de un contrato.

Prometemos, amenazamos… y logramos dirigir la acción de nuestros interlocutores hacia comportamientos que nos benefician. Entonces, si usamos la palabra con violencia, para amenazar, asustar o coartar a los demás, generamos situaciones de peligro o agresión en una sociedad.

Al hablar de los ataques verbales, un insulto puede ser una manifestación de la agresión verbal. Sin embargo, existen formas del lenguaje, como la amenaza, que son tan negativas como el insulto. Esos actos pasan, muchas veces, desapercibidos. Esto se debe a que, al estar más encubiertos, se prestan a varias interpretaciones. Es por ello que a veces no podemos precisar el límite entre: una amenaza, un consejo y una promesa (no hagas tal cosa porque te puede pasar esto).

El uso del discurso para intentar mantener una situación de desequilibrio es otra forma del uso violento y solapado diría del lenguaje.

Hemos constatado que el lenguaje puede ser vehículo de la violencia. El tono con el que nuestro interlocutor nos interpela puede convertirse en un signo de una posible agresión que nos amedrenta. Las palabras causan ciertos efectos en nuestra vida cotidiana pues el lenguaje constituye una forma de acción.

Entonces, deberíamos reflexionar un poco (aunque parezca un simple juego de palabras) sobre qué decimos y cómo lo decimos, a final de cuentas, somos lo que decimos.

ACTIVIDAD

1. Argumentamos sobre los elementos de nuestra vida cotidiana que cuestionan las formas comunitarias de la comunicación donde no sólo está presente el "decir" sino también el "escuchar"

2. Planteamos tres propuestas para incorporar "la escucha" en los procesos educativos.

Primera propuesta	Segunda propuesta	Tercera propuesta

3. Si afirmamos que escuchamos a nuestros estudiantes en los procesos educativos, detallamos a continuación las formas y situaciones en las que lo hacemos en nuestra práctica educativa.

II. Actividades de formación comunitaria

Leer de manera anticipada el texto y reunidos en nuestras CPTEs, con el aporte de maestras y maestros, elaboramos un ensayo crítico que exprese la problematización de las lecturas a partir de nuestra práctica educativa.

- Lectura obligatoria común: Pineau, Pablo (2011) “La escuela como maquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad.

III. Actividades de concreción educativa

De acuerdo a las actividades y orientaciones realizadas en la sesión presencial, fortalecemos la articulación o vinculación del **desarrollo curricular** (trabajo de contenidos, materiales, metodología, etc.) con la **realidad** (problemas, necesidades, proyectos, aspiraciones, vocación y potencialidad productiva, etc.), en el marco del desarrollo de nuestro plan de clase; no necesitamos empezar de cero o realizar otra planificación adicional.

En muchas unidades educativas las maestras y maestros hemos trabajado siempre relacionando nuestras actividades curriculares con diferentes aspectos de la realidad; ahora debemos fortalecer esa forma de trabajo mediante el desarrollo del Proyecto Socioproductivo (PSP); a este respecto se ha planteado que los elementos que nos permite esta articulación son las actividades del plan de acción del PSP y las orientaciones metodológicas del Plan de Clase. Es importante tomar en cuenta que este proceso debe ser llevado a cabo con la participación de las y los colegas de nuestro nivel (aunque no sean parte de nuestra CPTE).

Como parte de este proceso formativo debemos sistematizar una o más clases desarrolladas; debemos sistematizar la realidad de nuestras experiencias pedagógicas, evitando invenciones o tergiversaciones; esta sistematización debe mostrar nuestras dificultades y logros en la aplicación de los elementos curriculares del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo.

Las y los facilitadores debemos orientar que estos trabajos muestren la realidad de la experiencia educativa de las y los participantes que nos permitirá apoyar y orientar principalmente sobre las dificultades en la planificación y aplicación de los elementos curriculares del Modelo Educativo.

Momento 3
Sesión presencial de socialización (4 horas)

Para la socialización presentaremos los productos de la Unidad de Formación 13.

Producto de la Unidad de Formación

a) Ensayo elaborado por la CPTE a partir de la lectura obligatoria común.

b) Presentación de documento: 1er. Borrador del acápite “Comparación, análisis e interpretación colectiva de la experiencia de Transformación de las prácticas educativas”.

Bibliografía

1. HISTORIAS DE AMOR, VIOLENCIA Y FEMINICIDIO EN BOLIVIA.

   Adaptación-Posted on junio 10, 2013 by nelson vilca administrador del sitio in Uncategorized.

2. Silva Ludovico- Teoría y Práctica de la Ideología pag. 123-124

   LOS “COMICS” Y SU IDEOLOGÍA VISTOS AL REVÉS

   “COMICS” E IDEOLOGÍA (PRESENTACIÓN DE DOS CORTOS DE MAFALDA)

3. Un informe que debería leer todo habitante del 3° mundo. A 28 años del Informe Mc Bride. Su vigencia en el campo de la comunicación. NOMIC: Nuevo Orden Mundial de la Información y las Comunicaciones.

4. Los Medios de Comunicación y la Construcción de La Realidad

   Por José Rocha Arce http://www.hojaderuta.org

5. Sociedad y Discurso No. 12 2007 22 La descolonización lingüística de Bolivia

   Dra. Rita Cancino Universidad de Aalborg Dinamarca.



"Juntos Implementamos el Currículo
e Impulsamos la Revolución Educativa"