

1-2012

La palabra y el mundo: entrevista con B. Kumaravadivelu = The Word and the World: Interview with B. Kumaravadivelu

B Kumaravadivelu

San Jose State University, b.kumar@sjsu.edu

Follow this and additional works at: https://scholarworks.sjsu.edu/linguistics_pub



Part of the [Linguistics Commons](#), and the [Psychology Commons](#)

Recommended Citation

B Kumaravadivelu. "La palabra y el mundo: entrevista con B. Kumaravadivelu = The Word and the World: Interview with B. Kumaravadivelu" *marcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera* (2012).

This Article is brought to you for free and open access by the Linguistics and Language Development at SJSU ScholarWorks. It has been accepted for inclusion in Faculty Publications by an authorized administrator of SJSU ScholarWorks. For more information, please contact scholarworks@sjsu.edu.

LA PALABRA Y EL MUNDO. ENTREVISTA CON B. KUMARAVADIVELU

SAN JOSÉ STATE UNIVERSITY, CALIFORNIA, USA

TRADUCCIÓN: JAVIER SÁNCHEZ Y AGUSTÍN YAGÜE

Algunos de sus artículos, como *Macrostrategies for the second / foreign language teacher* (1992) o *The postmethod condition: Emerging strategies for second / foreign language teaching* (1994), y también de sus libros, como *Beyond Methods: Macrostrategies for language teaching* (2003) o *Understanding Language Teaching* (2006), entre otros, se centran en la metodología y en las disciplinas de formación docente para la enseñanza de lenguas extranjeras. Según ellos, su visión de la enseñanza de una lengua segunda / extranjera aparece conectada con la tradición del cambio de siglo (Stevick, Pennycook, Richards, Rodgers, Prabhu, Brown, etc.) que ha tenido su continuidad en diversos autores. El mensaje subyacente en sus escritos es claro: “impulsar la profesión de la enseñanza de lenguas más allá del limitado y limitador concepto de método”. Y en este sentido, nos gustaría formularle algunas preguntas sobre este importante tema.

Aunque sus obras han sido mencionadas y citadas por diversos autores de países hispanohablantes no han sido, sin embargo, traducidas todavía al español. A ello debemos añadir que muchos de nuestros lectores son profesores en formación inicial. Por ambas razones creemos razonable pedirle que nos amplíe conceptos tan esenciales como la(s) diferencia(s) entre método y posmétodo, los rasgos específicos de este último y la evolución que este concepto

ha experimentado desde que fue formulado por vez primera. ¿Cuál es la diferencia ente método y posmétodo? ¿Qué caracteriza de manera específica a este último?



Bien, los dos libros mencionados ofrecen explicaciones detalladas, argumentos razonados y ejemplos ilustradores. Me temo que sus lectores deberían acudir a esas fuentes para captar el panorama

completo. El conocimiento parcial no es de mucha ayuda, pero, en síntesis...

Un método es una entidad de carácter descendente. Es el producto del conocimiento profesional de un experto. Su fin es la creación de un conjunto de principios y prácticas docentes susceptibles de ser usadas en cualquiera y en todos los lugares. Y, como tal, no responde a las necesidades y deseos de un grupo concreto de aprendientes, ni tampoco se aproxima a las experiencias y expectativas de un grupo determinado de profesores. Ésa es la razón por la cual los profesores deben recurrir con frecuencia a lo que llaman un "método ecléctico" (véase mi respuesta a la pregunta siguiente).

"Cualquier pedagogía posmétodo actual debe ser construida por los profesores en activo a través de su propio conocimiento profesional y personal, siempre en evolución."

El concepto de posmétodo, en cambio, persigue el desarrollo de una pedagogía que a) es generada por los profesionales sobre el terreno, b) es sensible a las necesidades, deseos y situaciones concretas, c) está basada en las experiencias vividas por aprendientes y profesores y d) está conformada por tres principios organizativos: particularidad, carácter práctico y posibilidad. La primera comporta una verdadera comprensión de los factores lingüísticos, sociales, culturales, políticos y educativos que determinan el aprendizaje y la enseñanza en un contexto específico. El segundo supone una verdadera comprensión del conocimiento pedagógico que surge del aula, construido por la práctica docente. La tercera supone una comprensión inequívoca de la conciencia sociopolítica que aprendientes y profesores aportan al aula

para que ésta pueda funcionar como catalizador de una transformación personal y social.

Lo que he intentado es proporcionar un marco amplio para la construcción de una pedagogía posmétodo sensible al contexto. Cualquier pedagogía posmétodo actual debe ser construida por los profesores en activo a través de su propio conocimiento profesional y personal, siempre en evolución. En otras palabras, parafraseando a Antonio Machado, deben hacer su camino al andar.

Como usted sostiene en *Beyond Method* y en otros trabajos, la ausencia de un concepto de método da lugar a que algunos profesores mantengan que se identifican más con un cierto enfoque ecléctico en su docencia. Sobre este asunto, se han dejado oír voces autorizadas hablando con recelo de ese "enfoque ecléctico" (Widdowson, 1990; Stern, 1992), mientras otros, como Richards and Rodgers (2001), se refieren a un "enfoque ecléctico fundado" o incluso a lo que Brown (2007) denomina un "enfoque / método ecléctico razonado". ¿Cuál es su opinión sobre esos temores o recelos cuando se habla de un enfoque ecléctico? ¿Qué razón de ser tienen esos temores?

En realidad, es la presencia, no la ausencia, del concepto de método lo que impulsa a los profesores a intentar articular lo que se llama un método ecléctico. Lo han estado haciendo desde mucho antes de que el concepto de método fuese cuestionado. Y ello porque conocen desde siempre las limitaciones de un método establecido, esto es, sin localización concreta, no surgido de sus aulas sino artificialmente transplantado en ellas y que no puede ser puesto en práctica como tal... Enfrentados con las dificultades de su trabajo diario y frustrados por los métodos establecidos, los docentes no ven más opción que la de inventar un "enfoque ecléctico" que pueda serles útil.



Los temores y recelos sobre un “método ecléctico” expresados por algunos estudiosos no son infundados. No es fácil para los profesores (ni tampoco para esos estudiosos) encontrar un método ecléctico realmente “fundado” o “razonado”. Ése es el motivo por el que los programas de formación de profesorado no proporcionan a los futuros profesores el conocimiento ni las herramientas necesarias para ser responsablemente eclécticos y también por la que los libros de texto más conocidos sobre metodología no incluyen un capítulo que se titule “método ecléctico”. Para obtener uno, necesitamos saber, con un grado de certeza razonable, qué características de un método A, de un método B, etc. pueden ser combinadas, y cómo, para qué y con qué resultados. Además todo eso debe hacerse teniendo en cuenta las

particularidades de un contexto de enseñanza / aprendizaje concreto. Y no se trata de una tarea menor. Así pues, el discurso de encontrar un método ecléctico “fundado” o “razonado” se queda en solo eso: discurso.

En esta ausencia de método, entendido como concepto capaz de resolver todo lo que el docente necesita saber, su propuesta de posmétodo es un llamamiento interesante a confiar en el profesor como profesional reflexivo y no como una figura pasiva que repite y hace en clase lo que otros consideran que se debe hacer. Como usted menciona en sus libros, en lo que respecta a cursos para la formación de profesorado se requiere un modo distinto de pensar. Imaginamos que no le gustaría dar un receta, pero permítanos presentarlo como una especie de metáfora... ¿Qué tipo de ingredientes echa usted en falta en el sistema actual de formación de profesores de segundas lenguas? ¿Cuáles serían, con su experiencia, sus recomendaciones?

En mi libro, publicado en este año 2012, *Language Teacher Education for Global Society* (Routledge) ofrezco una respuesta de 150 páginas a éstas y a otras preguntas asociadas.

El sistema actual de formación de profesorado de lenguas es imperfecto tanto en lo conceptual como en lo estructural. Conceptualmente se dirige a) a transmitir, por parte de los formadores a los futuros profesores, un conjunto genérico de conocimientos predeterminados, preseleccionados y presecuenciados sin tener en cuenta sus necesidades concretas, sus deseos y su situación; b) a formar a los docentes más para imitar de manera pasiva el modelo de profesor experto que para dominar de manera creativa el modelo de enseñanza; y c) a transformar a los profesores en consumidores de conocimiento en vez de en productores de conocimiento. Estructuralmente, la mayoría

de los programas actuales ofrecen a los futuros docentes una serie de cursos aislados sobre áreas como las teorías lingüísticas, la adquisición de segundas lenguas, la gramática pedagógica, los métodos, el currículo o la evaluación, que comúnmente concluyen con un curso de remate tipo *practicum* o prácticas de enseñanza. Este tipo de planteamiento raramente ofrece un panorama completo del aprendizaje, de la enseñanza y de la formación docente. En consecuencia, suelen ser los propios profesores en formación quienes deben descubrir la “trama de conexión” que dota de sentido a todo ello.

Mi recomendación es que debemos apartarnos de este sistema de formación lineal, aislado, sumativo y compartimentado y encaminarnos hacia un modelo cíclico, integrado, interactivo, multidireccional y multidimensional. En mi libro de este año 2012 preconizo un modelo como éste. Se trata de una propuesta modular articulada en cinco módulos: Conocer, Analizar, Reconocer, Ejercer y Observar¹. Entiendo que para llegar a ser individuos con una capacidad de decisión y de transformación propia, los profesores deben a) desarrollar su base de conocimientos profesionales, procedimentales y personales; b) analizar las necesidades, la motivación y la autonomía del aprendiente; c) reconocer sus propias identidades, creencias y valores; d) ejercer la docencia, teorizando y dialogando; y e) observar y controlar sus propias acciones educativas. Creo que sólo esta formación integrada posee el potencial necesario para ayudar a los profesores a comprender totalmente lo que sucede en su clase y, en última instancia, permitirles generar su propio conocimiento pedagógico en función del contexto.

En sus escritos usted parece preocupado –y es una muy interesante reflexión– no solo por la conveniencia de que los profesores adquieran un sólido conocimiento de la lengua que enseñan o de las

¹ NOTA DE LOS TRADUCTORES: Kumaravadivelu acuña el acrónimo KARDS (*Knowing, Analyzing, Recognizing, Doing, and Seeing*).

herramientas que desarrollan en clase, sino también por la importancia de una concepción de la enseñanza como actitud. Además, usted subraya la importancia de la vocación.

Este llamamiento a lo vocacional es significativo y, junto a su visión de una pedagogía crítica, parece ser una reivindicación de una pedagogía humanística. Ésa es al menos nuestra impresión después de leer su cita sobre Paulo Freire... ¿Hasta qué punto ha influido la psicología humanística en su trabajo?

“debemos construir ineludiblemente una conexión entre la palabra y el mundo, y también ayudar de manera constante a nuestros estudiantes a entender esa conexión y sacar provecho de ella.”

Bueno, las influencias que he recibido no se limitan a una sola corriente filosófica. Me han influenciado filósofos laicos como Gandhi y Vivekananda, pensadores educativos como John Dewey y Paulo Freire, teóricos posestructurales como Michel Foucault y Pierre Bourdieu y críticos poscoloniales como Edward Said y Gayatri Spivak. El humanismo de una clase u otra constituye un rasgo común que subyace en la inteligencia de las reflexiones de esos nombres. Todos ellos creyeron en una educación humanística que fomenta la libertad personal, el crecimiento intelectual y la dignidad humana, una educación que permite a las personas desarrollar al máximo su potencial. Y para nosotros, como profesores de lenguas, eso significa que debemos construir ineludiblemente una conexión entre la palabra y el mundo, y también ayudar de manera constante a nuestros estudiantes a entender esa conexión y sacar provecho de ella. Esas ideas se reflejan –así creo– en todo mi trabajo profesional.

Su concepción de la enseñanza de segundas lenguas subraya la importancia de la improvisación. ¿Podría, por favor, precisar un poco esta idea? A menudo oímos que los profesores no deben improvisar en clase e incluso ellos mismos perciben la improvisación como algo negativo. No obstante fue Stenhouse (1975) quien definió nuestra vocación como el arte de enseñar y este arte, como cualquier tipo de arte, no debería estar constreñido. *¿Qué nos puede decir sobre este asunto?*

“A partir del despliegue del input y la interacción de clase, y de la permanente retroalimentación por parte de los aprendientes, el profesor debería estar dispuesto y ser capaz de modificar el plan de clase e improvisar acciones docentes y actividades.”

La improvisación es el distintivo de una enseñanza de calidad, si definimos aquella como la desviación necesaria de una actividad de aula planificada. El buen profesor nunca puede ser prisionero de su propia planificación didáctica. De hecho, incluso el mejor plan de clase es únicamente el esbozo de una hoja de ruta. El auténtico reto se produce cuando “el neumático se encuentra con la carretera” (como asegura un dicho americano), esto es, cuando el plan de clase se encuentra con sus beneficiarios, los aprendientes. A partir del despliegue del input y la interacción de clase, y de la permanente retroalimentación por parte de los aprendientes, el profesor debería estar dispuesto y ser capaz de modificar el plan de clase e improvisar acciones docentes y actividades. El éxito de la enseñanza / aprendizaje en el aula en definitiva depende en gran medida de la maximización de las oportunidades de aprendizaje. Y esas oportunidades pueden ser creadas y aprovechadas tanto por docentes como por aprendientes. Si

los profesores se ciñen religiosamente a los planes de clase previstos, ignoran la imprevisibilidad del discurso de aula y se niegan a improvisar, fracasarán estrepitosamente en su labor de maximizar el potencial de aprendizaje en el aula.

Sus trabajos constituyen una inspiración para profesores que desean disfrutar de la pedagogía de lenguas de un modo propio y entusiasta. Por ello, como usted señala, resulta muy importante el cultivo de la autonomía y la autorreflexión. Sobre este particular usted propone un marco que dote a los docentes de un posible mecanismo para teorizar a partir de su práctica y para practicar lo que han teorizado. Y esboza usted un conjunto de principios basado en tres vértices: teoría especulativa, los hallazgos de la investigación empírica y el conocimiento fundado en la experiencia de profesores en activo. Con todo, usted advierte que “ninguno de ellos, sin embargo, debe ser presentado como la fuente privilegiada de conocimiento”. ¿Se debe esta advertencia al persistente predominio de diversos hallazgos procedentes de un área de investigación cuantitativa sobre otros factores relacionados con la enseñanza de segundas lenguas?

Debemos siempre desconfiar de los falsos profetas y de los auténticos creyentes. Sinceramente, sabemos muy poco sobre cómo se produce el aprendizaje de una segunda lengua, en especial en un entorno institucional. Conocemos muy poco acerca de la correlación entre las estrategias de enseñanza y los resultados del aprendizaje. Todo lo que sabemos en el campo de la enseñanza / aprendizaje de lenguas es en el mejor de los casos parcial y sin carácter definitivo. La enseñanza de una lengua es, y será en el futuro próximo, un asunto de “enfrentarse con lo desconocido”. Entendido así, no creo que una fuente de conocimiento sea mejor que otras. Todo lo que podemos –y debemos– hacer –como he venido insistiendo hasta la saciedad– es ofrecer a los docentes

actuales y futuros el conocimiento, las herramientas, las actitudes y la autonomía necesarios para que se impliquen, de manera permanente y crítica, en su propio desarrollo profesional para que, en última instancia, sean capaces de construir su propia teoría de la práctica.

Stevick (1996), a quien usted menciona en sus trabajos, afirmó en una ocasión que el éxito en una clase de lenguas extranjeras depende no tanto de los materiales, técnicas o análisis lingüísticos como de lo que sucede dentro y entre los integrantes de la clase. En relación con ello, usted alude a la necesidad de una pedagogía de la lengua realista en lo social y atenta a lo contextual. ¿Existe conexión entre su punto de vista y el de Stevick? ¿Qué importancia tiene en su planteamiento esa atención a los factores sociales, culturales y afectivos?

En efecto, existe conexión. No hay duda de que lo que sucede en el aula determina ampliamente en qué medida se crean y utilizan las oportunidades de aprendizaje. Un aula, sin embargo, no existe en un vacío sociológico. Se trata, en efecto, de un escenario donde –como nos recuerdan los pedagogos críticos próximos a Freire– fuerzas históricas, políticas, sociales, culturales e ideológicas entran en colisión en una lucha sin fin por la supremacía. Y así, el aula, el aula de idiomas en particular, no puede ser concebida como un espacio aislado ajeno a lo que sucede fuera de ella. La enseñanza de una lengua es mucho más que enseñar una lengua. No consiste únicamente en la transmisión del conocimiento fonológico, sintáctico y pragmático sobre el uso de la lengua, sino también en la transformación de las formas culturales y del conocimiento interesado y parcial para dar sentido a las experiencias vividas por docentes y aprendientes. Mis investigaciones académicas están motivadas, por consiguiente, por el deseo de entender el aula de idiomas no en sus complejidades lingüísticas sino también en todas las referidas a lo histórico, político, social y cultural.

“La enseñanza de una lengua es mucho más que enseñar una lengua. No consiste únicamente en la transmisión del conocimiento fonológico, sintáctico y pragmático sobre el uso de la lengua, sino también en la transformación de las formas culturales y del conocimiento interesado y parcial para dar sentido a las experiencias vividas por docentes y aprendientes.”

Sus consideraciones acerca de una pedagogía local y contextual son muy interesantes para nosotros como una oda a la libertad, pues los profesores siempre han sentido que enseñar no puede ser igual en todas partes, incluso dentro de una misma clase, cuando hay implicados distintos grupos de estudiantes. Esta afirmación en la que usted mantiene la importancia de construir el edificio educativo de abajo a arriba exige más libertad y fortalece al docente. ¿Qué medios recomendaría a nuestros lectores interesados en lograr autonomía y una mayor participación en la adopción de decisiones en sus contextos educativos?

La libertad no se *da*; se *toma*. Mi consejo a los profesores: vamos, toma tu libertad. Sé que es más fácil decirlo que hacerlo, por supuesto. Sé que en todas partes los profesores trabajan con unas limitaciones gubernamentales e institucionales tremendas. Rara vez tienen la libertad de tomar sus propias decisiones sobre aspectos tan cruciales como el diseño curricular, la producción o adopción de libros de texto, la enseñanza en el aula, etc. Y sin embargo, es en un entorno tan restrictivo como ése donde deben hallar la manera de marcar la diferencia. Pueden y deben hacerlo.

Tomemos como ejemplo los libros de texto. Los libros tienen una influencia directa sobre los métodos de enseñanza porque a través de ellos se propaga y se mantiene un método concreto. Influyen también de forma directa sobre la enseñanza de la cultura, porque a través de ellos se impone un conocimiento cultural específico a profesores y estudiantes. Sin embargo, son muy pocos los profesores en el mundo que tienen voz en la preparación / adopción de los libros de texto porque la mayoría de ellos son producidos y promocionados por editoriales nacionales o internacionales y deben ser aprobados por el Ministerio de Educación. Incluso bajo esas condiciones, los profesores pueden intentar confeccionar sus propios materiales. Se puede hacer realidad ese comienzo si los profesores interesados se constituyen como grupo, diseñan tareas y actividades, las usan en el aula, las revisan con arreglo a la retroalimentación ofrecida por estudiantes y colegas y las distribuyen entre otros profesores interesados. Con la ayuda de la edición electrónica, todos esos materiales “complementarios” elaborados de manera sistemática, pueden allanar el camino para la producción de libros de texto confeccionados por profesores. La difusión de la información en Internet ha generado periódicos online, revistas, blogs, *twitters*, YouTube, Facebook y otras formas de redes sociales, y todas ellas constituyen valiosos recursos que pueden ser explotados para el diseño de materiales de enseñanza.

En segundo lugar, aun en casos en los que tienen que usar libros de textos impuestos, los profesores deberían ser capaces de tomarse la libertad de apartarse de ellos mientras cumplen los requisitos institucionales de abarcar los manuales prescritos o preparar a sus estudiantes para exámenes estándar basados en sus contenidos, etc. En este contexto, una estrategia muy simple que a menudo pido seguir a mis estudiantes graduados durante su periodo de prácticas es lo que yo llamo la fórmula 50-10. Es decir, si debes enseñar durante 60 minutos, cíñete al programa, los métodos y los materiales establecidos durante 50 minutos (si no lo haces, te quedarás sin trabajo), pero durante los

restantes 10 minutos apártate de ese programa predeterminado y del manual asignado, y sigue lo que dicte tu corazón, haz lo que realmente quieres hacer para conseguir que tu actividad educativa sea verdaderamente significativa y transformadora.

En sus trabajos usted sugiere que los profesores a menudo consideran las creencias de sus estudiantes como un obstáculo y no como un punto de partida. Es decir, que los profesores con frecuencia sienten que los estudiantes esperan de ellos una determinada actitud, un estilo de enseñanza peculiar y, en vez de ver lo positivo que eso puede ser, insisten en cambiar esas creencias. Algunos documentos institucionales que sustentan la enseñanza de lenguas modernas, su aprendizaje y evaluación, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, por ejemplo, aluden al aprendiente como un hablante intercultural y tratan la necesidad de desarrollar esa dimensión. ¿Qué precauciones deberían tener en cuenta los profesores cuando las decisiones metodológicas entran en conflicto con la tradición educativa de un país? ¿Influye todo ello en el desarrollo del estudiante como hablante intercultural?

No veo ningún conflicto irresoluble entre una metodología sensible al contexto construida por profesionales concretos (que es de lo que se trata en suma el posmétodo) y la “tradición educativa” de un país. Los conflictos surgen sólo cuando una pedagogía ajena se impone desde fuera. Recuerde también que, si observamos el asunto con una visión más amplia y profunda, ninguna tradición es inmutable. La tradición puede ser re-formada. ¿No es acaso el objetivo primordial de la educación desarrollar el pensamiento crítico en nuestros estudiantes para que puedan superar las limitaciones de costumbres y tradiciones que les impiden desplegar su potencial al máximo? ¿Acaso la educación no debe hacerles capaces de traspasar los límites artificiales que les han sido impuestos por exigencias históricas o conveniencias políticas? ¿De qué otro modo, si no, podrán transformarse a sí mismos personal, social

y culturalmente? Sobre los aprendientes como hablantes interculturales, véase abajo.

“Los conflictos surgen sólo cuando una pedagogía ajena se impone desde fuera.”

Usted ha dicho que “ninguna teoría de la práctica puede ser completamente útil y utilizable si no procede de la práctica”. Considerando esto, y en relación con sus aportaciones en *Cultural Globalization and Language Education*, ¿cómo afecta el “realismo cultural” a la enseñanza diaria de idiomas? ¿Qué consecuencias podría tener para los autores de materiales y manuales y para los editores especializados en enseñanza de idiomas? ¿Qué formación concreta deberían recibir todos ellos y cuáles son los riesgos asociados a unas opiniones tendenciosas, limitadas y, a la larga, deficientes? Y en lo que se refiere a la universalización y democratización del conocimiento asociado con Internet y los medios de comunicación, ¿hasta qué punto pueden comportar una manipulación ideológica?

Desde mi punto de vista, la universalización y la democratización del conocimiento pueden ser un antídoto contra la extensión de la manipulación ideológica, si Internet y otras vías de comunicación nacidas al amparo de la revolución de la información se usan con prudencia en el aula. Algunos de los principios pedagógicos y de las estrategias de enseñanza que he destacado en el libro mencionado anteriormente proporcionan el camino necesario hacia esa meta.

Afrontémoslo: la manipulación ideológica en el campo de la enseñanza del inglés es un secreto a voces. Los métodos y los materiales

centralistas han sido impuestos siempre a la Periferia. La construcción de una pedagogía posmétodo para un contexto concreto es una vía para contrarrestar la manipulación metodológica asociada a los métodos centralistas. Por lo que se refiere a los materiales, he señalado las limitaciones de los manuales y cómo los profesores pueden superarlas en la respuesta anterior.

Una posible preparación para profesores y para aprendientes podría hallarse en tareas cuidadosamente diseñadas, abiertas y reflexivas que fomenten en ambos la conciencia crítica necesaria para identificar y cuestionar visiones sesgadas y deficientes presentes en los medios de comunicación y también en los manuales. Permítame continuar este hilo en mi respuesta a la siguiente pregunta.

¿De qué modo los conceptos de globalización y *glocalización* deben combinarse en el aula sin correr el riesgo de dar lugar a nuevos estereotipos? ¿Qué nuevas dificultades pueden surgir de ello en este siglo XXI? Por ejemplo, ¿qué implica aprender y enseñar inglés en Irak en nuestros días? ¿Cómo podemos llevar a cabo actividades significativas en L2 sin afectar la autonomía del aprendiente? es decir, ¿cómo podemos evitar que las propuestas que usted sugiere se presenten casi como conocimiento explícito? ¿Cómo abordar aspectos como el conocimiento y las actitudes socio-culturales e interculturales?

Los peligros de crear y mantener nuevos estereotipos culturales son reales. A pesar de ello, veo ciertamente una ventaja en la “universalización y la democratización del conocimiento asociado con Internet y los medios de comunicación”. Y es ésta: la extensión generalizada del acceso a Internet nos ha permitido que, desde nuestro salón o nuestra aula, contemplemos diversos aspectos de la vida cultural de la gente: lo bueno, lo malo y lo desagradable. Si se canaliza

adecuadamente hacia objetivos pedagógicos, esta accesibilidad puede ayudarnos a disipar algunos de los estereotipos existentes y evitar la creación de otros nuevos. Por ejemplo, nos hemos topado con diversos estereotipos a propósito del papel “pasivo” y “sumiso” que las mujeres islámicas desempeñan en la vida política y social de sus países. Pues bien, las fotografías que nos han llegado recientemente desde la plaza Tahrir en Egipto, y desde las calles de la “primavera árabe” sin duda nos hacen repensar esos estereotipos.

Debido a su rápida evolución como sociedad globalizada y globalizante, la sociedad del siglo XXI exige que reconsideremos la enseñanza de la cultura en nuestras clases de segundas lenguas. La enseñanza de la cultura, al igual que otros aspectos de la pedagogía de las segundas lenguas, está repleta de manipulaciones ideológicas. Durante casi medio siglo se nos ha dicho que el desarrollo de la competencia lingüística en una L2 incluye también el desarrollo de la competencia cultural en la L2, que la asimilación cultural es el destino deseado y que la motivación integradora es el camino deseable para llegar a ello. La globalización ha hecho que tal noción resulte completamente anticuada. En nuestros días, el inglés es considerado ampliamente como la lengua de la globalidad, como la herramienta para la comunicación global, como vehículo de corrientes culturales globales, y no exclusivamente como instrumento de difusión de las creencias y las prácticas culturales de los hablantes nativos de inglés. En todos los lugares, lo global y lo local se encuentran. Esto es lo que está determinando la enseñanza del inglés en la mayor parte del mundo; Irak y otros países islámicos no son la excepción.

Respecto a la autonomía del aprendiente, uno de los modos de garantizarla es prestar mayor atención al proceso de la formación de la identidad en esta era de globalización. La conciencia de la formación de la identidad dictada por la globalización y la *glocalización* emergentes ha intensificado el deseo de preservar y proteger las identidades locales,

lingüísticas y culturales por parte de los aprendientes de idiomas y de los profesores. El mundo del siglo XXI exige que nos familiaricemos (nosotros y nuestros estudiantes) con las formas de vida de otros pueblos, en parte para afianzar nuestro propio desarrollo cultural. Para responder a esa exigencia, necesitamos ir más allá de lo bicultural y lo intercultural, ya que ambos, en mi opinión, se centran en exceso y casi exclusivamente en la comprensión y (posiblemente la asimilación) de las prácticas y creencias culturales de la comunidad lingüística meta. Necesitamos esforzarnos por alcanzar lo que he denominado conciencia cultural global. El siglo XXI exigirá cada vez más que un ciudadano educado sea también un ciudadano global. El desarrollo de la conciencia cultural global promueve no sólo la alfabetización cultural sino también la libertad cultural, allanando el camino para el genuino desarrollo cultural del individuo.

Para finalizar, hay algo que despierta nuestra curiosidad. Su libro *Beyond Methods* concluye con un verso del poeta español Antonio Machado, catedrático de una lengua extranjera –francés, en este caso– en un instituto de Castilla. ¿Nos podría decir algo sobre su relación con la cultura española?

Bueno, como parte de mi propio desarrollo cultural, he intentado formarme en la historia, la cultura y la literatura de un selecto grupo de países que han contribuido a reconfigurar la vida social y cultural de la gente más allá de sus propias fronteras. España es uno de esos países. Mis primeros contactos con España fueron durante mis estudios primarios, principalmente a través de los logros de dos españoles prominentes. Uno fue Cristóbal Colón (solía preguntarme cómo habría cambiado la historia del mundo si, como pretendía, hubiera llegado a mi país de nacimiento en vez de a mi país de adopción). El otro fue Miguel de Cervantes. Don Quijote ha sido mi libro preferido desde hace mucho tiempo, y lo leo y releo en diferentes momentos con distintos

grados de sofisticación. Mucho más tarde, mis conocimientos culturales sobre España se ampliaron cuando empecé a interesarme por películas de directores clásicos como Luis Buñuel y Pedro Almodóvar... Mi educación cultural continúa...

Gracias por la oportunidad de compartir algunas de mis ideas con colegas y estudiantes de España. Les deseo a todos lo mejor en todos sus buenos proyectos.

ENERO 2012