

Hacia una Educación intercultural crítica. Desafíos para una pedagogía decolonial en la formación de Profesores de inglés

Towards a critical intercultural education. Challenges for a decolonial pedagogy in English Teaching Programs

María Ines Blanc¹

Silvia Adriana Branda²

Marcela Calvete³

Resumen

La lengua inglesa como medio de comunicación internacional y el desarrollo de múltiples identidades culturales y lingüísticas en la comunidad global de habla inglesa presenta nuevos desafíos para la enseñanza de esta lengua a hablantes de otras, y también para la formación docente. Este trabajo tiene como propósito explorar una propuesta didáctica basada en el análisis crítico del cine de ficción, llevada a cabo en el programa de formación de profesores de inglés en la Universidad Nacional de Mar del Plata. Nuestro principal objetivo es bucear en las posibilidades de la interculturalidad crítica como herramienta de la pedagogía decolonial. Desde este contexto, proponemos una formación intercultural crítica que priorice la valoración y el respeto por la diversidad y contribuya en los procesos de construcción social que eviten las miradas de subalternidad. Buscamos así desplegar una propuesta ética y de metas políticas para transformar las estructuras institucionales que aún mantienen las desigualdades.

Palabras clave: formación docente inicial; interculturalidad crítica; pedagogía decolonial

Abstract

The role of English as the language of international communication and the development of multiple cultural and linguistic identities in the global English speaking community presents new challenges for the teaching of English to speakers of other languages and consequently for teacher education. The purpose of this work is to examine a teaching proposal based on the critical analysis of fictional films developed in the English Teacher Education Program at Universidad Nacional de Mar del Plata. Our main objective is to analyze the possibilities of critical intercultural education as a tool of decolonial pedagogy. In this context, we propose a critical intercultural perspective that encourages respect for diversity and contributes to the processes of social construction that avoid subaltern looks. Thus, we seek to favor an ethical approach with political goals to transform some institutional structures that still preserve inequalities.

Keywords: initial teacher education; critical interculturalism; decolonial pedagogy

Recepción: 03/09/2021

Evaluación 1: 06/10/2021

Evaluación 2: 28/09/2021

Aceptación: 12/10/2021

Contextualización

La lengua inglesa - impuesta inicialmente por el imperio británico en sus colonias y expandida luego a partir del dominio estadounidense - ha ganado un nuevo rol al transformarse en un medio de *comunicación internacional*. En alrededor de setenta y cinco territorios el inglés tiene un estatus especial, ya sea como lengua nativa o como segunda lengua y se utiliza como lengua internacional o extranjera en el resto del mundo. Tal incremento ha cambiado el equilibrio de fuerzas dentro de la lengua puesto que, en la actualidad, el número de usuarios de inglés como segunda lengua o lengua extranjera supera ampliamente al número de nativos (Crystal 2003; Caamaño y Calvete, 2020)

Graddol (1997) sostiene que la lengua inglesa se ha ido incorporado en sus diferentes formas a la vida social de los lugares donde se la emplea, diferenciándose de manera progresiva de la lengua utilizada en su punto de origen (Caamaño y Calvete, 2020). Esto dio lugar a lo que se conoce como “nuevos ingleses”, básicamente en antiguas colonias como aquellas del sur y sudoeste asiático y el Caribe que exhiben la más amplia variedad de identidades, negadas a aceptar los modelos coloniales hegemónicos. El siglo XXI nos pone de frente a una lengua inglesa que debe aceptar y negociar su pluralidad ante una comunidad global cada vez más acentuada (Graddol, 1997; Warschauer, 2000 y Canagarajah, 1999).

Este contexto presenta nuevos desafíos para la enseñanza del inglés a hablantes de otras lenguas y sin dudas para la formación de docentes. Por este motivo, exploramos y proponemos un abordaje para la formación desde la interculturalidad crítica. Esto permite enfocarnos no solo en la diversidad y sus diferencias, sino que también sirve como herramienta en los procesos de construcción social que eviten las miradas de subalternidad. Pensamos que este tipo de abordajes deben estar presentes en la formación de Profesores de Inglés en la Universidad Nacional de Mar del Plata. El enfoque propuesto desafía el mito, aún persistente en algunos contextos sociales y educativos, de que algunas modalidades lingüísticas son en cierta manera superiores a otras, o de que las variaciones de una lengua son copias defectuosas de las reconocidas como estándares, por consiguiente, considera a todas como legítimas. Acordamos con Canagarajah (1999, 2005, 2006) que la toma de conciencia sobre la existencia de variedades de inglés en diferentes contextos culturales contribuirá a la multiplicación de estándares. (Caamaño y Calvete, 2020; Banfi y Lummato, 2012).

Es así que la exploración, el diálogo, la mirada consensuada en diversas modalidades de la lengua transformará el tránsito desde una mera coexistencia del idioma inglés, en el marco de otra cultura no hegemónica, hacia un formato enriquecedor de convivencia en el que el conflicto se transforma no en un problema sino en un elemento de crecimiento tanto

comunitario como personal en pos del bienestar emocional creativo (Pareja de Vicente, 2017). Walsh (2005) sostiene que la sensación de que la riqueza de la diversidad y la construcción de sociedades interculturales que tiene que ver con la supervivencia pacífica en el futuro desarrollo de la humanidad, parece una utopía. Lo que debemos considerar es que la interculturalidad debe construirse, buscarse intencionalmente y la mirada decolonial puede ser la herramienta de interpretación de las relaciones de saber - poder- ser que afloran a partir de nuestra propuesta. En esta dirección, proponemos un trabajo con producciones cinematográficas que promuevan la motivación del aprendizaje de la lengua sin desligarse de las cuestiones culturales y territoriales que acompañan a todo acto de comunicación.

Marco Conceptual

La interculturalidad y la enseñanza de la lengua inglesa

Estamos atravesando un extenso período de globalización cultural donde la tecnología en red define a la interculturalidad en el marco de un proceso social y educativo interactivo y complejo que debe ir en pos de la valoración positiva de la diversidad cultural (Pareja de Vicente, 2017). En América Latina, especialmente en la región andina, existe una nueva atención a la diversidad cultural que, en países como Bolivia y Perú ha tomado estado de reconocimiento jurídico. Se hace presente la idea de interculturalidad como forma de promoción de relaciones positivas que hagan frente a la exclusión, la discriminación y el racismo. Por lo tanto, se considera a la concientización de las diferencias como parte del todo cultural, fundamental para la construcción de una democracia plural, igualitaria y obviamente más justa. En palabras de Walsh:

[...] la interculturalidad significa “entre culturas”, pero no simplemente un contacto entre culturas, sino un intercambio que se establece en términos equitativos, en condiciones de igualdad. Además de ser una meta por alcanzar, la interculturalidad debería ser entendida como un proceso permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos, valores y tradiciones distintas, orientada a generar, construir y propiciar un respeto mutuo, y a un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos, por encima de sus diferencias culturales y sociales. (Walsh, 2005: 4)

Es decir, la interculturalidad busca romper con la hegemonía de una cultura dominante y otra u otras subordinadas, reforzando las identidades que han sido excluidas, para construir en la cotidianidad la legitimidad de todos los grupos sociales en una convivencia respetuosa (Walsh, 2005). En lo que refiere a educación y en el caso que nos ocupa, la autora comparte la idea de desarrollar las clases desde este lugar constitutivo, de una manera crítica y central en una forma de reconocimiento a prácticas y saberes fundados en aspectos tan centrales como el respeto, la igualdad y el reconocimiento de las diferencias para la convivencia democrática.

Dentro de esta concepción de interculturalidad podemos ubicar otros términos que permiten, a su vez, definir conceptos afines como el de *multiculturalidad* que es principalmente descriptivo y se refiere a las culturas que se agrupan en un espacio determinado. Por ejemplo, las comunidades minorizadas en Estados Unidos como la población afroamericana o los pueblos originarios coexisten con grupos de inmigrantes e incluso con minorías involuntarias, como las denomina Walsh (2005), como los puertorriqueños y chicanos o los blancos provenientes de Europa. Los contextos políticos donde se plantea esta multiculturalidad suelen ser bastante diversos dependiendo de los distintos países en los que ocurre, están guiados por las demandas de los grupos subordinados dentro de la sociedad nacional por tratos o derechos especiales, como respuestas a la exclusión en la búsqueda de lo propio por justicia e igualdad. Por otra parte la *pluriculturalidad*, típica de América Latina se emplea en referencia a una situación tanto histórica como actual cuando varias culturas conviven en un territorio, los pueblos indígenas y negros que han convivido por siglos con blancos y mestizos y donde el mestizaje ha sido parte de la realidad, así como la resistencia cultural. La distinción entre lo multi y lo pluri es mínima, es sutil “En la práctica social y política, permanecen separados, divididos y opuestos, mientras que la pluriculturalidad indica una convivencia de culturas en el mismo espacio territorial, aunque sin una profunda interrelación equitativa” (2005, Documento UNICEF de Perú, p. 5). La diferencia radica esencialmente en que la multiculturalidad indica formas de organización social yuxtapuestas (Touraine, 1998).

En la enseñanza del inglés como lengua de comunicación internacional, la interculturalidad demanda una reconceptualización de la relación entre lenguaje y cultura y un abordaje multidimensional que incluya a las culturas de las variadas comunidades que utilizan la lengua. Este enfoque se caracteriza, además, por el respeto de las normas culturales y necesidades del estudiantado para lo cual los docentes deben permanentemente atravesar fronteras que les permita negociar culturas y discursos en pugna. Kumaravadivelu (2003) alude a la importancia de la decolonización de la enseñanza del inglés a hablantes de otras lenguas. Luego de explorar en diferentes países los métodos que han prevalecido en la enseñanza del inglés, signados por profundos rasgos coloniales, este autor desarrolló la idea de post-método como una alternativa a los viejos paradigmas de enseñanza de esta lengua (Caamaño y Calvete, 2020). Su propuesta invita a profesores y profesoras de inglés a hacer uso de sus saberes sociales, profesionales y experienciales para construir una pedagogía que se adecue a los contextos específicos en los que se desempeñan (Kumaravadivelu, 2003).

Giro decolonial, interculturalidad y territorio

El giro decolonial se ocupa de las implicancias que las relaciones de poder establecidas durante las experiencias históricas de sumisión colonial tienen en las vidas actuales de los pueblos que han sido colonizados y de quienes han sido colonizadores. Catherine Walsh (2005) recupera los trabajos de Freire y Fanon. Considera a la educación decolonial como un sitio de lucha continua en donde se pueden hacer visible, identificar y alentar formas alternativas de pensar, vivir y ser. Por lo tanto, el objetivo de la pedagogía decolonial es cuestionar, desplazar

y subvertir conceptos y prácticas dejadas por la herencia colonial con el propósito de intervenir, construir, crear y liberar por medio de prácticas decolonizadoras.

En este mismo sentido Estermann plantea,

[...] podemos reconocer y clarificar los conceptos involucrados y discernir entre posturas más o menos “ingenuas” o “celebratorias (de un posmodernismo celebratorio, tomado de Boaventura Dos Santos 2005)” de la interculturalidad/descolonización, por un lado, y posturas “críticas” y “emancipadoras”, por otro lado (Estermann, 2014: 1).

Esta cita nos lleva directamente a la idea de que no hay postura crítica que no sea política, sin riesgo de pasar por ingenuos o por usuarios de modas y no de compromiso epistémico, ontológico y ético. Granados Beltrán (2016), por su parte, nos provoca a enfrentarnos con este panorama mencionando que el giro decolonial aspira a consolidarse como un proyecto en sí mismo. De esta manera, el argumento decolonial no solamente se propone analizar las formas en las que la modernidad ha dispersado los modelos políticos y económicos de Estados Unidos y Europa occidental especialmente, hacia otras regiones del mundo, sino también, desde esa comprensión, actuar en consecuencia, decolonizando ética y políticamente las múltiples formas de conocimiento, esperanzas y formas de vida que surgen de las comunidades subalternas.

El autor plantea también un contraste en las formas de abordaje que realizan los teóricos decoloniales y los poscoloniales. Entendemos que los decoloniales adscriben a los resultados del colonialismo sobre las actuales configuraciones sociales de América Latina y el Caribe, mientras que el postcolonialismo pone énfasis en cómo los acontecimientos históricos han guiado las presentes condiciones en Asia y África. Es decir, mientras el decolonialismo hace foco en las consecuencias de un pasado colonial, el poscolonialismo considera al colonialismo como causa de los problemas actuales (Granados Beltrán, 2016). Consideramos esta distinción más de tipo semántica que real, ya que en ambos casos las consecuencias de los dos formatos se ven plasmadas socialmente. En referencia a la interculturalidad, Granados Beltrán plantea enfocarnos en el reconocimiento de la diversidad y de las diferencias y esforzarnos por la inclusión de diferentes grupos a través del diálogo y la tolerancia.

Conceptos tales como la interculturalidad funcional han servido a las políticas neoliberales para esconder el uso de los términos como multiculturalismo e inclusión sólo con el propósito de ejercer control y mantener el orden especialmente en aquellos conflictos donde los territorios de los colonizados se ven expoliados en sus recursos naturales. Es un *hacer como que* para preservar de manera escondida la hegemonía sobre esos territorios y recursos, aliándose con algunos de los representantes de esos pueblos, pero manteniendo el poder colonial económico y la subalternidad de esa población.

Granados Beltrán (2016) también menciona el trabajo de Franz Fanon, un psiquiatra originario de Martinica en las Indias Occidentales, que se involucró con los temas de racismo

que surgieron luego de que Francia colonizara las islas y que se ha visto perpetuado por los dos grupos, los franceses y los descendientes de esclavos que fueron llevados desde África para trabajar en las plantaciones. Justamente por su profesión se centró en estudiar a través del método sociogenético, la manera en que la gente blanca deshumaniza a la gente de color al incorporar ideas de inferioridad basadas en el poder colonial ejercido sobre ellos. Pero en un sentido más complejo esa noción de racismo también involucra a personas de color que se discriminan entre ellas mismas dado que el racismo se entrelaza con la discriminación por clase social, con cuestiones de chauvinismo y capitalismo.

Por otra parte, la pedagogía de Paulo Freire está vinculada con una mirada política y considera a la educación como la posibilidad de las personas para ejercer una lectura crítica del mundo que permite generar cambios en lugar de acomodarse a la realidad sin cuestionamientos. Para Freire esta educación, basada en la práctica crítica que constituye un continuo proceso de acción y reflexión, es liberadora (Granados Beltrán, 2016).

Si la posibilidad de reflexión sobre sí, sobre su estar en el mundo asociada indisolublemente a su acción sobre el mundo, no existe en el ser, su estar en el mundo se reduce a un no poder trascender los límites que le son impuestos por el mismo mundo de lo que resulta que este ser no es capaz de compromiso. (Freire 2002:3).

Lo que Freire propone es una educación que aspire al desarrollo de un individuo comprometido con su posición en el mundo. La subalternidad existe porque existen individuos susceptibles de sentirse menos que otros y, por lo tanto, asumimos el desafío de trabajar a través de películas estos temas que nos muestran rasgos de estos conceptos teóricos que hemos planteado.

Desarrollo

Experiencias de valor en el campo de la educación y la sociedad

La formación del profesorado no puede ignorar el rol del inglés como lengua de comunicación internacional y el desarrollo de diversas comunidades lingüísticas y culturales. Tampoco puede desatender el legado de las relaciones de poder establecidas durante las experiencias coloniales que dieron lugar a la transformación del inglés en lengua global y por lo tanto demanda abordajes interculturales críticos. Walter Mignolo (2015) propone el desprendimiento y el desaprendizaje frente a la llamada modernidad; sostiene que la construcción de la otredad latinoamericana es una característica de la modernidad y que la posmodernidad continúa ocultando la colonialidad. La globalización como una característica de la colonialidad no puede vincularse a ningún país en particular. Sin embargo, mantiene una lógica universal desde el Atlántico Norte (es decir, el norte de Europa y América del Norte) hacia el exterior, generalmente representada en la incidencia de organizaciones multilaterales

en los llamados países del *tercer mundo*, por ejemplo, la OCDE (Organización para Cooperación y desarrollo económicos) y su influencia en las políticas educativas en América Latina.

Nos proponemos entonces examinar una línea de trabajo basada en la problematización del cine de ficción que permita visibilizar esta diversidad, contribuir al desarrollo de relaciones interculturales en las que prime el diálogo, el respeto y permita el desaprendizaje y el desprendimiento al que refiere Mignolo. Este abordaje se fundamenta en la certeza de que además de adquirir sólidos conocimientos de la lengua y de las culturas en la que la lengua opera, es fundamental que los futuros educadores sean formados como “intelectuales transformadores” (Giroux, 2003:144) a fin de que puedan abandonar el rol tradicional de reproductor de culturas hegemónicas.

En esta sección exploraremos propuestas de intervenciones didácticas concretas con producciones cinematográficas muy disímiles entre sí llevadas a cabo en la cátedra Comunicación Integral del programa de formación de profesores de inglés en la Universidad Nacional de Mar del Plata. Los filmes seleccionados son: *East is East* (Channel Four Films, 1999), *London River* (Cinema Libre Studio, 2009) y *Outsourced* (Shadow Catcher, 2006).

East is East (1999) es una producción coral británica dirigida por el irlandés Daniel O’Donnell y basada en la obra de teatro autobiográfica de Ayub Khan-Din. Esta película desentraña cuestiones de identidades diaspóricas en una sociedad postcolonial dividida a través de las experiencias y conflictos de una familia de origen pakistaní en un barrio de clase trabajadora en Salford, en el Gran Manchester, durante el año 1971. Con un guión impregnado de humor sarcástico, la historia de Khan-Din arroja luz sobre las experiencias de minorías étnicas en el Reino Unido y pertenece a la tradición del Realismo Social británico caracterizado por un estilo depurado y sintético que trata de forma realista temas sociales. Este tipo de producciones están frecuentemente ambientadas en contextos urbanos de vulnerabilidad, exploran las experiencias de la clase trabajadora e incluyen personajes con vidas complejas. Sus protagonistas usualmente tienen fuertes acentos regionales y trabajos no calificados.

Los jóvenes de *East is East* intentan romper con las tradiciones de su padre, para quien su inmigración no ha significado el olvido de los ritos religiosos y las leyes familiares con los que creció en su Pakistán natal. Lejos de presentar una mirada condenatoria a la cultura musulmana, la trama apunta a mostrar los conflictos culturales y generacionales en el seno de una familia anglo-pakistaní. Los personajes y el argumento surgen de la propia historia familiar del escritor Ayub Khan-Din, lo que significa que no intenta establecer generalizaciones sobre la comunidad musulmana o pakistaní en el Reino Unido (Olden, 1999). De todos modos, la desafiante actitud de los hijos de la familia Khan frente a los deseos de su padre, podría interpretarse como un comentario social sobre la construcción de la identidad británica. Los chicos se encuentran en un punto de cruce de la representación diaspórica en tanto no se muestran interesados en el legado cultural de sus ancestros y constituyen una nueva generación de británicos postcoloniales que ya no pueden ser definidos por su etnicidad.

Antes de la proyección, se reflexiona sobre la elección del título elegido para la película que alude a “The Ballad of East and West”, escrita en 1889 por el narrador y poeta británico Rudyard Kipling, conocido por sus cuentos infantiles, sus relatos y poemas sobre los soldados británicos en la India y la defensa del imperialismo occidental. Éste resulta un apropiado punto de partida para explorar algunas cuestiones relacionadas con la inmigración, la etnicidad y la formación de identidades en el Reino Unido. Secciones del texto de Oakland (2019) *British Civilization* y artículos periodísticos son utilizados como soporte para dicho análisis. Una cita extraída de una entrevista a Khan-Din invita a reflexionar sobre el carácter autobiográfico del film con el propósito de evitar la construcción de estereotipos y prejuicios o la intolerancia hacia los otros.

Luego de ver la ficción, y una vez identificados los personajes y el argumento, el alumnado es alentado a examinar las dificultades y los conflictos que enfrentan los distintos miembros de la familia en un barrio humilde de Salford en 1971. La época coincide con la guerra de secesión de Pakistán Oriental que dio lugar a la creación de Bangladesh y los discursos racistas del político conservador Enoch Powell que aumentaron la violencia hacia los inmigrantes. Aunque desafía los elementos opresivos de la cultura tradicional pakistaní, también explora los desafíos experimentados por las comunidades étnicas minoritarias que no parecen ser muy diferentes a los que deben hacer frente en la actualidad, no solo en el Reino Unido sino en la mayor parte del mundo. Se promueven conversaciones que apuntan a develar los prejuicios sociales, el racismo, los conflictos culturales, las brechas generacionales.

Estos momentos de reflexión e intercambio acerca de los sentidos que despliega la historia en el grupo de estudiantes constituyen una oportunidad de negociación en las que los pensamientos, lecturas, opiniones se unen y se entran con las de otros. Los sentidos que se producen en ese encuentro, cuando entran en contacto con las interpretaciones de sus compañeros, pueden generar nuevos sentidos y por lo tanto constituyen espacios absolutamente necesarios. Después de estos intercambios se proponen actividades creativas escritas u orales que invitan a profundizar y reflexionar sobre algunas temáticas o conceptos. En este caso se plantea un juego de roles. Es decir, una actividad de simulación en las que se les pide que asuman el rol de personajes reales o ficticios y que hablen y se comporten de la misma manera que lo harían estas personas. En los cursos de lenguas extranjeras, los juegos de roles proporcionan situaciones concretas para practicar las estructuras y el lenguaje de forma natural y realista y pueden involucrar grupos pequeños o una clase completa. En este caso en particular de profesores de inglés en formación se aspira a que la interpretación de los roles lleve a experimentar las sensaciones y pensamientos de otros individuos y que permita el desarrollo de habilidades interculturales. Cada estudiante debe hacer las averiguaciones pertinentes y preparar su participación en un panel de televisión británico en el cual representantes de la diáspora asiática, artistas y académicos discuten cuestiones relativas a la sociedad multiculturalidad y sus múltiples identidades.

Aunque dirigida por el director franco - argelino Rachid Bouchareb, *London River* (2009) también se inscribe en la corriente del cine realista británico que ha tenido como exponentes a

realizadores críticos como Stephen Frears, Mark Herman o Ken Loach, entre otros. Es una película filmada en Londres centrada en la odisea de dos personajes antagónicos unidos por una misma causa. Elisabeth, una madre inglesa cristiana residente en la isla de Guernsey y Ousmane, un padre musulmán originario de la República de Mali que vive en París, convergen en la desesperada búsqueda de sus hijos con quienes han perdido contacto después de los atentados terroristas perpetrados al sistema público de transporte del 7 de julio de 2005 en el que murieron más de 50 personas y cientos resultaron heridos. Juntos rastrearán la ciudad unidos por la esperanza de que sus hijos sigan vivos y en ese camino la mujer irá superando sus prejuicios.

La película se aparta del sensacionalismo de las notas periodísticas para concentrarse en el drama individual de los personajes. Bouchareb se sirve de la interacción y la relación de verdadero afecto y respeto mutuo que gradualmente establecen Elisabeth y Ousmane para examinar la cuestión inmigratoria y el multiculturalismo. Al mismo tiempo, *London River* es una película sobre la comunicación e involucra un viaje lingüístico entre el inglés, el francés y el árabe. Las actividades propuestas previas a la proyección del largometraje apuntan a familiarizar a la audiencia con el espacio y el contexto sociohistórico en el que se desarrollan los hechos, el vocabulario predominante y la filmografía de Rachid Bouchareb caracterizada por invitar a la reflexión y por abordar nociones de inmigración y multiculturalismo. Se piensa la clase, a decir de Gerbaudo (2011: 237), como un “recorrido cercano al hipertexto”, con “envíos” a otros trabajos con los que los textos entran en diálogo (Gerbaudo, 2011: 173).

Luego de la proyección se proponen discusiones sobre los temas abordados en el film como las relaciones interculturales, la islamofobia, las múltiples consecuencias del terrorismo. Asimismo, se problematizan aspectos relacionados con la representación de la cartografía de Londres en sus complejidades espaciales y sociales, de los espacios urbanos y rurales y de lo público y lo privado. Resulta de especial interés también el análisis del contexto de producción y las consecuencias sociales. Estrenada cerca del 5° aniversario de los atentados de julio de 2005, la película sin duda refleja los valores, ideologías y preocupaciones de los realizadores y de la sociedad en la que están inmersos, pero también puede producir efectos sociales como derribar mitos o prejuicios, examinar cuestiones de importancia global o concientizar sobre problemáticas políticas y sociales que valen la pena explorar. Además de los espacios de intercambio que promueven el pensamiento crítico en esta ocasión se proponen actividades escritas que apuntan a vincular al grupo con el texto audiovisual desde otro lugar. La propuesta consiste en una intervención textual en la que los estudiantes deben escribir una entrada de un diario personal desde el punto de vista de uno de los personajes del largometraje.

En su obra *Textual Intervention: Critical and Creative Strategies for Literary Studies*, Pope (2003) afirma que la escritura creativa de intervención textual surge de la pregunta ¿y si el texto fuera diferente? Mediante la interacción y la invención, el lector participa más activamente de la interpretación del texto. Leer en este contexto se convierte en una cuestión de producción: leer es también reescribir. Este tipo de implicación con el texto, como sugiere

Pope (2003), establece un vínculo entre autor y lector en una relación de coautoría. La intervención textual se basa en tres conceptos interrelacionados. En primer lugar, los usuarios realizan elecciones lingüísticas a expensas de otras alternativas. Por otro lado, todas las elecciones constituyen un tipo de diseño, lo que significa que cada elección es significativa. Por último, Intervenir en un texto base para crear uno nuevo ofrece posibilidades de explorar tanto sus propias elecciones como las del autor original. Queda claro entonces que la intervención textual es un ejercicio que desde el punto de vista lingüístico presenta múltiples ventajas. Es una oportunidad para comprender mejor el texto, pero también para desarrollar habilidades de escritura y ampliar el campo semántico. Pero en este caso en particular, también contribuye al desarrollo de habilidades de empatía, es decir la capacidad para entender las necesidades, los sentimientos y los problemas de los demás, permitiendo ponerse en el lugar del otro y compartiendo sus emociones. Al tener que ponerse en el lugar de los personajes de la película, los estudiantes tienen la oportunidad de reflexionar sobre la singularidad de cada individuo, con historias de vida, educación y visiones del mundo diferentes. Consideramos que ser capaz de “ponerse en los zapatos del otro” permite entender motivaciones, conductas, emociones y formas de pensar.

Outsourced (2006), dirigida por John Jeffcoat, es una comedia clásica de descubrimiento con conflictos interculturales y romance. Cuenta la historia del gerente de un *call center* estadounidense, Tom Anderson, que se ve forzado a mudarse a la India a entrenar a su reemplazante cuando el departamento en el que trabaja es externalizado para rebajar costos. La incomodidad inicial producto del shock cultural le impide lograr sus objetivos laborales hasta que una de las empleadas, Asha, le advierte que tiene que aprender sobre la India. A medida que Tom se va sumergiendo en la nueva cultura sus relaciones personales mejoran y tienen un efecto positivo en su trabajo. Los cineastas usan la historia del protagonista como punto de partida para examinar el efecto de las diferencias culturales en el amor, el trabajo y la amistad como así también el impacto de la globalización en la identidad nacional y personal.

Antes de ver el film se realizan actividades con la finalidad de activar conocimientos previos, reflexionar sobre las comunicaciones interculturales y los sentimientos etnocéntricos de superioridad cultural, problematizar el fenómeno contemporáneo de externalización de costos de las empresas y averiguar sobre los lugares que forman parte del escenario de la producción. Una vez más se apela a la lectura e interpretación de textos de diversas características que entrarán en diálogo con la película.

Las actividades post- proyección apuntan a la problematización de las representaciones del encuentro de las dos culturas en la ficción. Todas las formas de representación son selectivas en el sentido que no pueden revelar cada aspecto del mundo mental o sensorial. De la misma manera que la percepción es selectiva, las diferentes formas de representación involucran elecciones sobre qué incluir y cómo hacerlo. Los cineastas han adoptado una posición particular de las culturas de la India y de los Estados Unidos y las han representado en consecuencia. Las elecciones que han realizado han sido mediadas por sus valores y sus visiones del mundo y es necesario tenerlas en cuenta al momento del análisis. Interesa

examinar, además, las maneras en la que el protagonista masculino se libera paulatinamente de sus actitudes etnocéntricas y logra superar los desafíos que involucra la comunicación intercultural, cómo ese traslado se transforma en un viaje de descubrimiento de la cultura anfitriona y de la propia y en una oportunidad de transformación en un ser humano más respetuoso de la diversidad con capacidad para valorar aspectos ajenos a su cultura. El largometraje también constituye una oportunidad para visibilizar las diferentes variedades de inglés habladas en el mundo, los cambios que van experimentando los roles de género y los valores corporativos de las empresas en relación a sus empleados y los beneficios económicos. También en este caso se proponen varias posibilidades de intervención en el texto. Se invita a los estudiantes a elegir una opción a partir de una lista de posibles intervenciones. Pueden, por ejemplo, proveer un final alternativo, escribir el argumento de una secuela o una precuela, darle voz a un personaje a partir de un nuevo diálogo, una carta o una entrada a un diario personal, agregar una escena o cambiar el formato construyendo una tira cómica, un collage, un poema, entre otras opciones.

Hasta aquí hemos explorado y presentado la propuesta de trabajo co-construida desde la cátedra en cuestión y con los estudiantes del Profesorado de Inglés. A nuestro entender, estos abordajes estimulan el trabajo desde la interculturalidad sostenidos y acompañados por la enseñanza de la lengua inglesa y por los espacios de diferentes culturas que dan marco a la oportuna selección de los films.

Conclusiones

Consideramos que la exploración realizada a partir de una propuesta didáctica de utilización de películas como recursos que promueven la reflexión crítica en torno al interculturalismo, da cuenta de la relevancia y necesidad de este tipo de análisis en la formación de Profesores/as de Inglés. Sostenemos que los futuros docentes deben habitar la escuela desde un lugar que permita transformar-se socialmente que convoque a pensar “la alteridad, no como un obstáculo, sino como la presencia insoslayable de la diferencia” (Sinisi, 1999) que nos invita a cuestionar nuestras representaciones en cuanto a nosotros y los otros.

Promovemos un abordaje de los textos fílmicos como parte de las prácticas de consumo cultural propias de una sociedad. Siguiendo a Henry Giroux (2002) propongamos una tarea deconstructiva, centrada especialmente en el cuestionamiento ideológico y en el señalamiento de los emplazamientos políticos que las películas producen, poniendo énfasis en los mecanismos de identificación que apuntan a la producción de identidades de clase, etnia, cultura y género. La propuesta de Giroux no pasa por seleccionar lo que se debe ver, sino más bien por proporcionar nuevas lecturas sobre lo que habitualmente se ve. Nos interesa el modo en el que el cine opera sobre nosotros, sobre nuestras creencias, sentimientos, identificaciones y construcciones del mundo. Las reflexiones y diálogos en el aula constituyen la base para la construcción de nuevos conocimientos. En este contexto, la clase es un *sitio de lucha* en el cual los significados son negociados. El educador británico Len Masterman (1989), plantea que la

educación mediática involucra aprendizajes colaborativos puesto que el aprendizaje individual es favorecido, no por la competencia sino a través del acceso a las percepciones, interpretaciones y recursos de todo el grupo.

Sostenemos que el giro decolonial nos da las herramientas para penetrar nuestra mirada onto y epistemológica en referencia al tema analizado. A través de la propuesta explorada se pone de manifiesto la voluntad de generar al interior de la materia y con el grupo de estudiantes, un clima de discusión y creatividad que permita construir una mirada intencional de la concepción intercultural. De esta forma, cerramos este artículo alentando a la comunidad educativa a diseñar experiencias que busquen promover el aprendizaje de la lengua inglesa contextualizando las cuestiones territoriales y culturales de los actos comunicativos.

Referencias bibliográficas

- Bréhat, J; Faivre, B; de Braconier, M (productores) y Bouchareb, R. (productor y director). *London River* (2009). Francia/ Reino Unido: Cinema Libre Studio.
- Banfi, C. y Iummato, S. (2012): La relación teórico-práctica en Gramática y Lingüística. En: *Lenguas Vivas, Nro 8, pp. 71-77.*
- Caamaño, A y Calvete, M. (2020). La enseñanza del inglés como lengua de comunicación internacional desde la perspectiva de las políticas culturales y lingüísticas. En: *Entramados: educación y Sociedad. Vol.7. N° 8.* <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/4546>
- Canagarajah, A. S. (1999). *Resisting Linguistic Imperialism*. Oxford: OUP.
- Canagarajah, A. S. (2005) From Babel to Pentecost: Postmodern Glottoscapes and the Globalization of English. En: *Towards the Knowledge Society: Making EFL Education Relevant. FAAPI Conference Proceedings.*
- Canagarajah, A. S. (1999) The Place of World Englishes in Composition: Pluralization Continued by *the National Council of Teachers of English*. <http://www.jstor.org/discover/10.2307/20456910?uid=3737512&uid=2&uid=4&sid=21102448561547>
- Crystal, D. (2003) *English as a Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- de Sousa Santos, B. (2005) *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce
- Esterman, J. (2014) Colonialidad, descolonización e interculturalidad. Apuntes desde la Filosofía Intercultural. Polis. En: *Revista Latinoamericana, Volumen 13, N° 38, 2014, p. 347-368.* Santiago de Chile.
- Freire, P. (2002) *Educación y cambio*. cuco@argentina.com
- Gerbaudo, A. (2011) La lengua y la literatura en la escuela secundaria. Capítulos: “El docente como autor del curriculum: una reinstalación teórica y política necesaria”, “La clase (de lengua y de literatura) como envío”, “Las teorías literarias en las aulas de literatura (o nuevos apuntes sobre cómo usar una lupa)”. Santa Fe-Rosario: UNL y Homo Sapiens.
- Giroux, H. (2002). *Breaking in to the Movies: Film and the Culture of Politics*, Wiley-Blackwell

- Gorai, T. (productor) y Jeffcoat, J. (director). *Outsourced* (2006). Estados Unidos de América: ShadowCarter Entertainment.
- Granados Beltrán, C. (2016) Critical Interculturality. A path for Pre-service ELT Teachers. En: *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura vol.21 no.2 May/Aug. 2016* Medellín (Colombia) <http://www.scielo.org.co/pdf/ikala/v21n2/v21n2a4.pdf>
- Graddol, D. (1997). *The Future of English? A Guide to Forecasting the Popularity of the English Language in the 21st Century* (Vol. 29). The British Council. <https://doanbangoc.files.wordpress.com/2012/07/the-future-of-english.pdf>
- Kipling, R. (2019) “The Ballad of East and West” en *Barrack-Room Ballads And Other Verses*. Reino Unido, Methuen And Co. Ltd. (publicación original 1889)
- Kumaravadivelu, B. (2003) A postmethod perspective on English language teaching. *World Englishes, Vol 22 N° 4 pp.539-550*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Masterman, L. (1989). “Media Awareness Education: Eighteen Basic Principles” In: *Center for Media Literacy*. http://www.medialit.org/reading_room/article134.html#bio
- Mignolo, W. (2015) *Habitar la frontera: sentir y pensar la descolonialidad (antología, 1999-2014)* Barcelona: CIBOD
- Oakland, J (2019) *British Civilization*. Londres/ New York: Routledge.
- Olden, M. A (1983). Quick Chat with Ayub Khan-Din. www.kamera.co.uk
- Pareja de Vicente, D (2017) Actitudes y concepciones pedagógicas hacia la diversidad cultural y la interculturalidad en el contexto universitario: un estudio con alumnado de grado de educación primaria. Tesis Doctoral. Repositorio de la Universidad de Málaga <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/15676>
- Pope, R. (2003) *Textual Intervention: Critical and Creative Strategies for Literary Studies*. London/New York: Routledge.
- Sinisi, L. Capítulo VIII. en Neufeld, M.R. y Thisted, J.A. (1999): *De eso no se habla...Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires: EUDEBA
- Touraine, A. (1998) *Igualdad y diversidad. Las nuevas tareas de la democracia*. México: Fondo de Cultura Económica
- Udwin, L. (productora) y O’Connel, D. (director). (1999). *East is East*. Reino Unido: Channel Four Films.
- Walsh, C (2005) *La interculturalidad en la Educación*. Ministerio de Educación Lima Perú, con apoyo de UNICEF
- Warschauer, M. (2000) *The Changing Global Economy and the Future of English Teaching*. <http://www.gse.uci.edu/faculty/markw/global.html>.

Notas

¹ María Inés Blanc es Profesora e investigadora del Departamento de Geografía de la Facultad de Humanidades (UNMdP), se desempeña como Adjunta a cargo de la Cátedra Didáctica Especial y Práctica Docente del Profesorado en Geografía. Co-Directora del Grupo de Investigadores en Idiomas, Educación y Formación Docente (GIIEFOD) de la Facultad de Humanidades de la UNMdP. Profesora y Licenciada en Geografía y Especialista en Docencia Universitaria, Doctoranda en educación, investigación narrativa de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. miblancfacultad@gmail.com

² Silvia Branda es Profesora y Directora del Departamento de Lenguas Modernas de la Facultad de Humanidades. Directora del Grupo de Investigación en Idiomas y Formación docente (GIIEFOD), del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en

Educación (CIMED). Doctora en Humanidades y Artes con mención en Educación (UNR). Magister en docencia Universitaria (UNMDP). Especialista en docencia Universitaria (UNMDP). Profesora de Inglés (UNMDP). branda.silvia@gmail.com

³ Marcela Calvete es Profesora de Inglés y Especialista en Docencia Universitaria. Docente – Investigadora Departamento de Lenguas Modernas, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata. Miembro Grupo de Investigación en Idiomas, Educación y Formación Docente” (GIEFOD). Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMEd). Maestranda en la Enseñanza de Lengua y Literatura por la Universidad Nacional de Rosario. marcelacalvete@gmail.com