

ÚNICA

Institución Universitaria Colombo Americana

Rectora

María Lucía Casas Pardo



Revista Colombiana de Educación Bilingüe
Colombian Journal of Bilingual Education
Vol. 1 – Abril de 2007

GIST es una publicación de ÚNICA,
Institución Universitaria Colombo Americana

Director

Ricardo A. Nausa T.

Comité Editorial

Thomas Gardner
Luz Libia Rey
Nidia Cortés
Alicia Escallón
Luisa María Chávez

Revisión de Estilo

Thomas Gardner
Ricardo Nausa

Diagramador

César Vivas Valderrama

Producción

Imprenta Centro Colombo Americano

Público Objetivo

GIST está dirigida a académicos, estudiantes y profesionales de los campos relacionados con la educación bilingüe.

Periodicidad: Anual
Número de Ejemplares: 500

Para sus contribuciones, suscripciones o canjes dirigirse a:
ÚNICA
Calle 19 No 2-49 PBX: 2811777
www.unica.edu.co
gist.unica@gmail.com

Normas Editoriales

Los contenidos de los artículos son responsabilidad exclusiva de sus autores y no reflejan necesariamente el pensamiento de GIST o ÚNICA. Cualquier artículo publicado en GIST puede ser transcrito siempre y cuando se indique la fuente.

ISSN No: 1692-5777

Contenido

Editorial <i>María Lucía Casas</i>	5
Presentación <i>Ricardo Nausa</i>	7
Diversidad lingüística y tolerancia en Colombia <i>Néstor Alejandro Pardo García</i>	11
Bilingüismo indígena en Colombia <i>David Alarcón</i>	24
Bilingüismo: La lengua materna ante la globalización <i>Juan Alberto Blanco</i>	39
The Dialectic of Global Language <i>Murray Rindsdale</i>	49
Intercultural Communication Competence Through Experiential Learning: The Importance of Student-initiated Strategies and Dialogic Encounters <i>Josephine Ann Taylor</i>	65
Action Research and Collaboration: A New Perspective in Social Research and Language Education <i>Yamith José Fandiño</i>	90
On the Nature of Applied Linguistics: Theory and Practice Relationships from a Critical Perspective <i>William Sánchez</i>	98
Currículo Emancipatorio y Enseñanza de Lenguas Extranjeras, ¿Ficción o Realidad? <i>Nancy Agray Vargas</i>	115
Metacognición y Aprendizaje en Colaboración <i>Ana María Llano</i>	125
Literary Creation and The Supernatural in English Romanticism <i>María del Pilar Bravo</i>	138
English Teaching and Private Enterprise in Colombia: A Business Perspective and a Challenge to Educators <i>Debra McKinney Gehman</i>	144

Editorial

Cuando hace ya más de tres años la Institución Universitaria Colombo Americana - UNICA – inició labores, tenía como propósitos rectores el de contribuir al mejoramiento cualitativo de la Educación en Colombia, y el de apoyar el bilingüismo como un mecanismo de fortalecimiento de la competitividad de nuestro país y su integración al mundo académico, al mundo cultural, al mundo tecnológico, al mundo global en el que afortunadamente vivimos hoy.

Ambos propósitos se han ido cumpliendo juiciosamente desde nuestras aulas. Pero es claro que unas metas tan ambiciosas se logran de manera muy limitada si no se accede a otros escenarios, y no se busca llegar a más maestros e investigadores, a más escuelas y universidades, a más comunidades de aprendizaje y a más ciudades. Por ello hoy presentamos orgullosamente a GIST, publicación orientada a la investigación y la pedagogía en y para el bilingüismo.

El término GIST hace referencia “a lo fundamental, a lo esencial” Y eso es lo que esperamos que represente nuestro aporte a la comunidad educativa desde esta revista.

GIST pretende ser el órgano a través del cual la comunidad académica exprese aquello que es pertinente, relevante y que hay que decir sobre innovación pedagógica, sobre formación de maestros, sobre bilingüismo y multiculturalismo. Queremos ser un medio de diseminación del conocimiento que están generando los investigadores en nuestras universidades, ya sean lingüistas, educadores, sociólogos, antropólogos. Incluso deseamos generar un espacio para que los futuros licenciados incursionen en forma rigurosa en el terreno del debate académico y presenten a la comunidad sus necesidades, sus hallazgos, sus contribuciones como sujetos del aprendizaje y como futuros líderes de procesos educativos.

Nuestra publicación es por definición, por esencia, bilingüe. Y ello significa mucho más que el hecho de estar escrita en Inglés y en Español. En realidad quiere invocar un espíritu plural que genera

inteligencia entre dos culturas y permite que desde el sector educativo construyamos comunidad global, entendimiento entre pueblos, conocimiento innovador, ruptura de paradigmas, construcción de nuevas propuestas pedagógicas y debate intelectual.

Invitamos a aquellos que creen en la investigación como camino para la generación de nuevo saber, a aquellos que entienden el bilingüismo como una manera de trascender fronteras y a la educación como una oportunidad para buscar equidad y desarrollo social, a que encuentren en estas páginas un espacio para compartir sus ideas y para contribuir a la misión de hacer del futuro un lugar sin límites, fascinante, prometedor.

María Lucía Casas, M. Ed
Rectora - ÚNICA
Institución Universitaria Colombo Americana

Presentación

Después de tres años de fundada y de haberse consolidado como la primera institución universitaria de educación bilingüe en Colombia, ÚNICA presenta a la comunidad académica de Colombia el primer número de GIST. En éste, se presentan los frutos del trabajo de varios académicos interesados de alguna u otra forma en la educación bilingüe y en campos afines a ésta.

GIST presenta a sus lectores una serie de artículos que bien pueden ser ubicados en tres grandes grupos, a saber: bilingüismo y cultura, reflexiones pedagógicas y misceláneo.

Dentro del tema del bilingüismo y cultura, contamos con un interesante aporte de Néstor Alejandro Pardo, *Diversidad lingüística y tolerancia en Colombia*, en el cual se explican algunas formas de discriminación que sufren algunas lenguas colombianas distintas al español. Walter David Alarcón en, *bilingüismo indígena en Colombia*, describe la situación actual del bilingüismo y la bilingüidad indígena en nuestro país; para esto hace referencia a conceptos como COMPETENCIA COMUNICATIVA, SITUACIÓN COMUNICATIVA, DOMINIO, DIGLOSIA, COMUNIDAD DE HABLA, COMPETENCIAS SIMPLE Y DUAL. En *bilingüismo: la lengua materna ante la globalización*, Juan Alberto Blanco sostiene que el bilingüismo se puede constituir en una herramienta para acceder a la globalización como nuevo orden mundial, herramienta que nos permitirá «entrar y salir de la gran aldea, en la que se está convirtiendo el mundo.» En *The Dialectic of Global Language*, Murray Rinsdale, presenta una serie de argumentos que van en contra de las creencias tradicionales relacionadas con aquello que hace a una lengua global. Finalmente, en *Intercultural Communication through experiential Learning*, Josephine Ann Taylor presenta una propuesta basada en su experiencia como docente en ÚNICA en la que se sugiere que para tener un contacto intercultural, y de paso, mejorar la competencia

comunicativa intercultural, se puede crear contacto con subculturas, no necesariamente foráneas, para que aparezcan «terceros lugares» en donde se puedan construir un conocimiento y un comportamiento cultural completamente nuevos por medio del contacto y el proceso de interacción mismo.

En la segunda parte de este número de GIST, relacionada con la reflexión pedagógica, presentamos tres artículos en los que se profundiza en la relación entre teoría y práctica en la enseñanza de lenguas extranjeras. En *Action Research and Collaboration: A New Perspective in Social Research and Language Education*, Yamith Fandiño propone a la investigación-acción como una práctica que permite integrar la investigación social y la colaboración para desarrollar conocimiento y ayudar a la resolución de problemas en las aulas, contrario a lo que, en opinión del autor, ha sucedido con los paradigmas de investigación tradicionales. En una línea similar, en *On the Nature of Applied Linguistics: Theory and Practice Relationships from a Critical Perspective*, William Sánchez explora las relaciones que se dan entre la lingüística aplicada y otras disciplinas relacionadas con el aprendizaje y enseñanza de una segunda lengua desde la perspectiva de la relación entre la teoría y la práctica. Finalmente, Nancy Agray, en *Currículo emancipatorio y enseñanza de lenguas extranjeras, ¿ficción o realidad?*, analiza la pertinencia, viabilidad y posibles implicaciones de crear una propuesta curricular basada en el enfoque emancipatorio para el contexto de enseñanza de lenguas extranjeras en la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá.

La última sesión de GIST presenta una amplia revisión bibliográfica en el tema de la metacognición y el aprendizaje en colaboración preparada por Ana María Llano. María del Pilar Bravo en *Literacy Creation and the Supernatural in English Romanticism* explica cómo en el romanticismo se usaban recursos como la exploración de lo sobrenatural y de la “sabia” inocencia de la infancia, y los sueños y las representaciones apocalípticas y góticas de la realidad, en la expresión de la emoción. Para finalizar, Debra McKinney en *English Teaching and Private Enterprise in Colombia* hace una reflexión acerca de la cada vez más creciente necesidad de que los trabajadores del sector privado en nuestro país aprendan y desarrollen altos niveles de proficiencia en una segunda lengua, que en la mayoría de los casos es el inglés.

Este primer número de GIST tiene como propósito dar a conocer a la revista como un espacio en el que todos los interesados en la educación bilingüe y campos afines puedan difundir sus reflexiones. El objetivo

para nuestras próximas entregas será el dar a conocer avances de las investigaciones que se llevan a cabo en ÚNICA y consolidarnos como el órgano de difusión de las instituciones interesadas en la educación bilingüe en nuestro país.

Queremos agradecer a los autores de los artículos de este primer número por su desinteresada, pronta y atenta colaboración en el proceso de corrección y edición de éstos. Éste agradecimiento se extiende a Thomas Gardner, Josephine Taylor, Luz Libia Rey, Nidia Cortés, Alicia Escallón y Luisa María Chávez por su labor en el comité editorial en calidad de evaluadores de los artículos. Por último, queremos resaltar la invaluable colaboración de César Vivas Valderrama, diagramador y creador del concepto visual de la revista.

Ricardo A. Nausa T.
Director GIST

Diversidad lingüística y tolerancia en Colombia

■ Néstor Alejandro Pardo García

Abstract

This article deals with Colombia's linguistic diversity, and it examines diverse types of discrimination, from the exclusion of some languages in the count of Colombian languages to the most subtle examples of discrimination through humor. It also discusses Colombian sign language and the different dialects, both social and geographic, spoken in the country. Finally it proposes some strategies that could reduce linguistic discrimination.

Resumen

En este artículo se trata la diversidad lingüística de Colombia y se examinan diversos tipos de discriminación, desde la exclusión de algunas lenguas en el conteo de lenguas colombianas hasta los más sutiles ejemplos de discriminación a través del humor. Se incluye también una mención a la lengua de señas colombiana y a los diferentes dialectos, tanto sociales como geográficos, hablados en el territorio nacional. Al final, se plantean algunas estrategias que podrían disminuir la discriminación lingüística.

Key words: Linguistic diversity, sociolinguistics, linguistic imperialism, Colombian indigenous languages, Colombian languages, humor.

Palabras clave: Diversidad lingüística, sociolingüística, Imperialismo lingüístico, lenguas indígenas colombianas, lenguas colombianas, humor.

Diversidad lingüística en Colombia.

Colombia es un país tradicionalmente poco metropolitano, con bajos índices de inmigración, quizá por la cantidad de dificultades que tienen los extranjeros que quieren ingresar y quedarse en el país, quizá por la situación difícil de orden público. Sin embargo, Colombia sigue siendo un país profundamente diverso en materia lingüística. En este

momento, se hablan aproximadamente 65 lenguas indígenas de catorce familias lingüísticas; 2 lenguas criollas: el criollo de San Basilio de Palenque y el criollo de San Andrés y Providencia; inglés, también en el Archipiélago de San Andrés; romanés, la lengua ancestral de los gitanos; lengua de señas colombiana; árabe, en buena parte del territorio colombiano; hebreo, hablado por parte de la comunidad judía en Colombia; coreano y chino, hablados por los inmigrantes coreanos y chinos y sus descendientes y muchos otros idiomas de diversas procedencias, además del español, lengua oficial de todo el territorio colombiano.

Lenguas habladas en Colombia

En la siguiente página aparece una lista donde se incluyen las lenguas que tradicionalmente se han incluido en la bibliografía, más algunas lenguas que no suelen mencionarse como el romanés y la lengua de señas colombiana. Además se incluyen lenguas que si bien se hablan en el país su estatus como lenguas colombianas debe ser confirmado con investigaciones sociolingüísticas rigurosas. Dichas lenguas están marcadas con signos de interrogación entre paréntesis.

El solo hecho de contar las lenguas del país es ya una tarea difícil. Como se sabe, el decidir qué es una lengua y qué es un dialecto es un problema más de corte político que netamente lingüístico; esto se puede ver claramente en el caso de las lenguas tukano orientales habladas en el departamento del Vaupés. Allí, los hablantes de las diversas lenguas insisten en el hecho de que hablan lenguas distintas, a pesar de que se ha comprobado que en algunas ocasiones las lenguas que hablan son idénticas hasta en un 98% (Ardila, O. 1998, 2004). La razón es clara: existe exogamia lingüística, es decir que una persona no se puede casar con otra que hable la misma lengua pues se consideran hermanos. Obviamente, allí hay un continuo de 15 variedades con nombres distintos pero que desde el punto de vista léxico-estadístico serían variantes dialectales de una misma lengua. Sin embargo, los hablantes insisten en que se trata de lenguas distintas y se debe respetar su punto de vista. Entonces, ¿quién decide qué es una lengua y qué es una variedad?

Esta es una pregunta que no tiene una respuesta obvia. Se podría decir que los hablantes saben cuando están hablando una lengua distinta o cuando una variedad dialectal; sin embargo, se ha probado en múltiples ocasiones que esto no es cierto, muchos hablantes no son conscientes de que hablan lenguas diferentes, como en el caso

Lenguas indígenas

Familia Lingüística	Lengua
Arawak	Achagua Baniva Kurripako Kabiyarí Piapoko Tariano Wayuunaiki Yukuna
Barbacoa	Awa
Bora	Bora Miraña Muinane Nonuya
Caribe	Carijona Yuko/yukpa
Chibcha	Barí Kuna Chimila Damana Ika Kogui Tunebo
Chocó	Emberá Waukana
Guahibo	Cuiba Guayabero Jitnu Sikuani
Peba yagua Makú puinave	Yagua Puinave Yujupde Kakua Nukak Jupda

Lenguas semíticas Árabe (??) Hebreo (??)
Lenguas indoeuropeas Español Inglés Francés (??) Alemán (??) Romanés

Familia Lingüística	Lengua
Quechua	Inga Quechua
Sáliva piaroa	Piaroa Sáliva
Tukano	Occidental Koreguaje Siona Oriental Bará Barasana Cubeo Carapana Desano Macuna Pisamira Piratapuyo Siriano Tukano Tanimuka Tatuyo Tuyuca Wanano Yurutí
Tupi guaraní	Cocama Géral
Uitoto	Ocaina Uitoto
Por clasificar	Andoque Kofán Guambiano Kamsá Nasa-yuwe (paez) Tikuna

Lenguas de señas Lengua de señas colombiana
Lenguas criollas Criollo de San Andrés Palenquero / Criollo de San Basilio de Palenque
Lenguas orientales Chino Coreano

de los criollos en los cuales muchas veces los mismos hablantes no tienen conciencia de que hablan una lengua distinta. Pero si no son los hablantes, entonces ¿Quiénes pueden decidir? ¿Los lingüistas? Si la comunidad lingüística gozara de prestigio y autoridad sobre la población esto podría llegar a ser cierto, pero la verdad es que no se ha visto país alguno en el cuál los lingüistas tengan tales atributos, más bien se les llama para preguntarles curiosidades idiomáticas y/o para que anuncien cual es la forma “correcta” de tal o cual expresión. Si los lingüistas no gozan de tal prestigio y autoridad real, cualquier intento de su parte de imponer los límites entre lenguas y dialectos se vería, con razón, como una injerencia imperialista que viene desde fuera. La única forma de solucionar este problema es que la sociedad en general y, sobre todo, las personas encargadas de las políticas lingüísticas y educativas del país tengan una formación suficiente en lingüística como para saber que estos conceptos son complejos y ameritan una atención especial. Del mismo modo, requerimos de un cuerpo de lingüistas hablantes nativos de las diversas lenguas de Colombia, situación que desafortunadamente aún no se da, pues los lingüistas hablantes nativos de lenguas distintas del español son escasos.

De otro lado, se encuentran las lenguas habladas en las fronteras y cuyos hablantes no se preocupan mucho de si son colombianos o ecuatorianos /venezolanos /brasileros /peruanos /panameños /nicaragüenses, etc., sino que se mueven con fluidez de acuerdo con la mejoría o el empeoramiento de sus precarias economías.

Ahora bien, si el hecho de contar las lenguas resulta problemático, decidir qué lenguas son *colombianas* tampoco es una tarea fácil. Empecemos por el concepto de lengua colombiana, ¿Son colombianas todas las lenguas que se hablan en Colombia? Evidentemente si llega un turista sueco con su familia y hablan en sueco mientras visitan el Parque Nacional Natural Amacayacú o La Catedral de Sal en Zipaquirá sería un despropósito decir que esta es una lengua colombiana. Sin embargo, la cuestión no es tan evidente en todos los casos. Por ejemplo, en las décadas de los cuarenta y cincuenta muchos hablantes de árabe que aún tenían el pasaporte turco del extinto imperio otomano llegaron a Colombia; en realidad eran sirios, libaneses, jordanos y palestinos, a los que conocemos como la diáspora árabe (los “turcos” en Colombia). Ahora bien, muchos de ellos se hicieron colombianos, algunos se establecieron con éxito y decidieron quedarse, otros simplemente no tienen un país al cual puedan regresar, como el caso de los palestinos. Ellos también son ciudadanos colombianos. Sus hijos hablan árabe y los que profesan el islám lo practican con asiduidad dentro de su

comunidad religiosa. ¿Se puede decir que una lengua que hablan personas nacidas en Colombia que nunca han vivido en el exterior sea una lengua “extranjera”? El caso de los hablantes del hebreo también es muy especial. Dentro de la comunidad judía se hacen esfuerzos para que los jóvenes hablen hebreo además del español y el inglés. Estas personas son colombianas pero reciben instrucción en hebreo desde su infancia; además, toda su tradición religiosa, así como los servicios en los que intervienen tienen el hebreo en un lugar central. Muchos miembros de la comunidad judía viajan a Israel con relativa frecuencia y se convierten en hablantes muy competentes del hebreo. Si son colombianos, viven en Colombia, aprenden hebreo desde su infancia y son hablantes fluidos de esta lengua ¿no es el hebreo una lengua colombiana? Algo similar se podría decir acerca del yiddish.

Otra vez, hay aquí un panorama complejo que apenas estamos empezando a vislumbrar, pues las dinámicas son distintas para cada comunidad. Por un lado están los chinos y coreanos que, al parecer, pierden su lengua en la tercera generación, mientras que están los japoneses que no pierden su lengua nunca, pues poseen una infraestructura educativa que les permite mantenerla de manera eficiente. Están los libaneses católicos, que se integraron rápidamente a la cultura colombiana por su afinidad religiosa con la cultura dominante, y están los palestinos musulmanes cuya integración social y lingüística ha sido más tortuosa.

El caso de la Lengua de Señas Colombiana es aún más interesante y merece mención especial. La lengua de señas colombiana –LSC en adelante– es la lengua que habla la comunidad con limitaciones auditivas, desde los sordos profundos, hasta los hipoacústicos. Esta comunidad presenta características muy especiales; en primer lugar, no es una comunidad muy numerosa, dado que la discapacidad auditiva no es muy común, y además no están localizados en un mismo lugar, así que la comunicación entre sus miembros se torna compleja en algunos casos. Las características sociodemográficas de sus miembros pueden ser muy disímiles: hay limitados auditivos ricos, pobres y de clase media; negros, mestizos e indios; de padres con una alta formación académica y con padres con muy baja formación académica; con residencia rural y con residencia metropolitana, etc. Además, es una comunidad diferente de las demás en cuanto que, muchas veces, los padres no son miembros de ésta debido a que no tienen la misma discapacidad de sus hijos. Todas estas características hacen complejo el trabajo con esta comunidad.

Hay otro gran grupo de colombianos que vive en nuestro país y son bilingües: los profesores de idiomas y egresados de los colegios bilingües. En su gran mayoría los colegios bilingües lo son en español e inglés. Esto se debe a que se tiene la creencia, justificada en algunos casos, de que quien habla inglés tiene un futuro laboral más promisorio. Existen otros colegios bilingües en los que las y los jóvenes salen como hablantes competentes de francés, alemán o italiano. Si multiplicamos el número de egresados por colegio bilingüe, por el número de años que lleva el colegio desde su primera promoción tendremos que las personas bilingües español-inglés en Colombia es considerable, esto teniendo en cuenta solamente aquellos que alcanzan niveles de proficiencia muy altos. A esta población habría que añadirle el grupo de personas que viajan a países angloparlantes y que, como resultado de ello, hablan con fluidez inglés, se sabe que el negocio de los cursos de inglés en Estados Unidos e Inglaterra es un negocio multimillonario, lo que querría decir que la población de bilingües va en aumento. Más adelante hablaremos de los colegios de educación bilingüe que funcionan para las comunidades indígenas. Así que en Colombia, como en el resto del mundo se habla un inglés internacional y sería pertinente empezar a hablar de un inglés colombiano.

Pero aquí no para la cosa, en el español de Colombia se pueden encontrar varias zonas dialectales definidas que nos permiten hablar del nariñense –o pastuso-, del bogotano, del boyacense, del llanero, del costeño – de la costa atlántica- del valluno, del paisa, del opita, del tolimese, del santandereano, etc.

Esto quiere decir que los colombianos tenemos relaciones con otras lenguas y con diversos dialectos de la misma lengua (español colombiano). De otro lado, tenemos lo que se suele llamar dialectos sociales, es decir, dialectos de un grupo o clase social. Es evidente para cualquier habitante de la capital colombiana, que el bogotano del obrero de la construcción no es el mismo que el que habla el ministro o el cajero de banco. Lo mismo sucede en todas las regiones. Aunque para los teóricos el concepto de clase social presente dificultades en su definición, es innegable que la mayoría de los colombianos se pueden ubicar de manera poco problemática en una de las tres clases sociales tradicionales: alta, media y baja. Del mismo modo son capaces de distinguir el habla particular de cada clase social, por lo menos cuando los individuos están hablando con miembros de su misma clase en condiciones cotidianas.

Discriminación y lingüística

La discriminación lingüística ha sido y es muy común en nuestro medio. Aún hoy muchas personas no son conscientes de la gran diversidad lingüística que posee nuestro país, simplemente porque eso no estaba –por lo menos no en todos los casos- incluido en los contenidos curriculares de la materia “lenguaje” en los colegios y porque la diversidad (con todo lo que ella implica) no es un tema que se discuta dentro del marco del respeto al otro en el sistema educativo. ¿Dónde y cómo podemos ver la discriminación lingüística? En primer lugar, la discriminación lingüística está asociada a un concepto más amplio que es el de imperialismo lingüístico. Se entiende por imperialismo lingüístico a toda situación en la cual una lengua foránea se impone sobre las lenguas existentes. Es decir que el imperialismo lingüístico es parte del imperialismo. En nuestro caso, históricamente la lengua imperial fue el español, traído por los invasores e impuesto a sangre y fuego en la mayoría de las comunidades de lo que hoy es Colombia. Si bien es cierto que no se puede saber con certeza cuántas lenguas se hablaban en Colombia, se han hecho estimativos que ponen el número en alrededor de trescientos. Con la llegada de los españoles se perdieron más de doscientas lenguas, en el conteo más optimista. El español se convirtió en nuestra lengua por imposición y las lenguas que sobrevivieron lo hicieron porque los pueblos que las hablan estaban ubicados, o fueron reubicados, en la periferia de las zonas productivas del país. Se puede decir, sin temor a equivocarse, que el mapa de las lenguas indígenas en Colombia es el mapa de la pobreza. Aquí hay que aclarar algo que no siempre es evidente, cuando hablamos de lenguas no estamos hablando solamente de códigos abstractos, en este ensayo, como en la realidad, las lenguas son códigos usados por gente de carne y hueso que vive en una región determinada con unas condiciones específicas. Así pues, las lenguas indígenas de nuestra nación desaparecieron porque sus hablantes fueron exterminados o porque fueron asimilados en el nivel más bajo posible de la sociedad, como fue el caso de los hablantes de muisca, que fueron asimilados como jornaleros, obreros no calificados, empleadas del servicio doméstico o en empleos similares. También desaparecieron las lenguas indígenas a través del mestizaje, pues en el caso de parejas con un hablante de español y un hablante de una lengua indígena, siempre prevaleció el español, en detrimento de la lengua indígena. Esta situación no ha cambiado en absoluto.

Huelga decir que cuando se pierde una lengua no es únicamente el código lo que se pierde, sino que es una cultura, una cosmovisión, una tradición literaria, etc. Cada vez que muere el último hablante de

una lengua, muere con él la mayor parte de la cultura de ese grupo, es como si extermináramos a todos los hablantes de español y, de paso, quemáramos todos los libros escritos en esta lengua ¿Qué nos quedaría?

Debemos tener en cuenta que los códigos como tales no generan actitudes o sentimientos homogéneos en la población. Los idiomas no son bonitos o feos, románticos o bruscos, dulces o ásperos, lo que sucede es que no podemos desligar a los códigos, de las personas que los hablan, por tanto, nos es imposible pensar en el francés sin remitirnos a la idea que tenemos de los franceses, y así sucesivamente. El imperialismo lingüístico se sigue practicando hoy de muchas maneras, veamos algunas de ellas:

Español y lenguas indígenas

En primer lugar, el español entra en contacto con las lenguas indígenas en las regiones en donde estas lenguas son usadas. A pesar de que La Constitución dice que las lenguas indígenas son oficiales en las regiones en donde se hablan, esto se aplica solamente en el papel, pues para los indígenas colombianos es necesario hablar español para poder establecer contacto con los organismos gubernamentales en sus propias regiones. Es más, los funcionarios –médicos, odontólogos, empleados de las alcaldías, gobernaciones, etc.- se quejan con frecuencia del bajo nivel de español que hablan los indígenas en sus regiones y no se cuestionan, ni por un momento, el hecho de que ellos deberían por lo menos intentar aprender los idiomas de las regiones donde operan. Los programas de enseñanza de lenguas indígenas para funcionarios estatales y privados son prácticamente inexistentes; de hecho los cursos de lenguas indígenas sólo se dan en algunas universidades.

En el sistema educativo los hablantes de lenguas indígenas son discriminados de muchas maneras. En primer lugar, no hay un sistema que les permita aprender a los niños indígenas en la escuela el español como segunda lengua, lo que quiere decir, que los hablantes no nativos del español están sujetos a aprender con los mismos textos y métodos que los hablantes nativos de éste. Lo que obviamente produce resultados deficientes en el proceso de aprendizaje, ya que no se atienden las necesidades de comprensión básicas de los niños. Es como si a los hablantes nativos del español que viven en Bogotá se les enviara a una escuela cuyos profesores fueran hablantes de tikuna y en donde todas las clases fueran dictadas en este idioma, ¿Cómo

serían los resultados de ellos con respecto a los hablantes nativos de tikuna? En general, los programas de educación intercultural bilingüe son programas de transición en los cuales los alumnos pueden, en el mejor de los casos, alfabetizarse en español y en su lengua nativa. Sin embargo, los conocimientos, tanto de la cultura dominante, como de su propia cultura generalmente son dados en español, pues no hay materiales para trabajar en las diversas lenguas colombianas. Es decir, que no hay series de textos o guías de matemáticas, ciencias naturales, ecología, etc. en la lengua nativa de los estudiantes bilingües y, por consiguiente, el componente de lengua indígena se limita a los primeros grados de educación primaria, casi exclusivamente a cartillas de lecto-escritura. Si bien las cartillas de lecto-escritura son fundamentales para el desarrollo de programas de educación intercultural bilingüe habría que pensar en desarrollar planes más ambiciosos. Indiscutiblemente hay instituciones y personas que trabajan para lograr proveer materiales en las diversas áreas del conocimiento preparadas para las comunidades indígenas, pero estos procesos son lentos y resultan muy costosos, toda vez que aún hacen falta muchos hablantes nativos de estas lenguas que sean profesionales en educación en las diferentes áreas. Además, hay que tener en cuenta que muchas de estas lenguas apenas cuentan con una descripción muy básica de su sistema gramatical, y para poder desarrollar material escrito en y sobre la lengua se necesita un conocimiento sistemático y sólido, es decir, se necesitan los resultados de investigaciones lingüísticas serias que se puedan aplicar tanto al área de lengua como a las demás áreas del conocimiento.

Si las lenguas no se pueden separar de las personas que las hablan debemos hablar del racismo/clasismo que persiste aún en nuestro país. Si los indígenas siguen entrando a la sociedad dominante para ocupar los niveles socioeconómicos más bajos de ella, siempre van a ser discriminados, por lo tanto, se debe fomentar el ingreso y egreso exitoso de los miembros de comunidades indígenas a la educación superior. Además, se deben poner en práctica políticas que propendan por el respeto de las comunidades ancestrales. Esto se lograría con programas que hicieran evidente que debemos romper los estereotipos de indio que tenemos, para generar un respeto real al otro.

La Lengua de Señas Colombiana (LSC)

Por la misma naturaleza de la comunidad de hablantes de LSC hasta hace algunas décadas se consideraba en muchos ámbitos que el niño con discapacidad auditiva sufría algún tipo de atraso en su desarrollo

cognitivo, lo que lo marginaba de la escuela. Además, no existían programas especializados para los niños de esta comunidad, lo que desafortunadamente causó que muchos de los miembros de ésta no tuvieran acceso adecuado al sistema escolar, con todos los problemas sociales y personales que esto puede acarrear. Asimismo, para muchos padres era angustioso que sus hijos no pudieran comunicarse, lo que los llevó a tratar unos sistemas de oralización que no siempre fueron exitosos.

Como si todo lo anterior fuera poco, la ignorancia reinante, aún en los departamentos de lingüística de las universidades del país, no ayudó en mucho. El estatus de lengua para la LSC no estaba, y no está aún, claro para muchas personas. Muchas de estas personas conciben la lengua de señas como una forma de deletrear con las manos el español escrito, en cuyo caso no sería una lengua sino un sistema de "escritura" dependiente del español, algo así como el sistema braille de los limitados visuales. Nada más lejos de la realidad, la LSC es una lengua que no depende de ninguna otra, posee su propia fonología, morfología, sintaxis, semántica y pragmática. Tiene variaciones regionales y evoluciona. En este momento, cuando la comunidad de hablantes de LSC empieza a tener acceso sistemático a la educación superior con toda seguridad la lengua de señas va a modificarse y a enriquecerse con los tecnolectos propios de cada profesión y, del mismo modo, va a adquirir mayor visibilidad social. La situación se vislumbra mejor para la comunidad de hablantes de LSC. Hay programas de apoyo para la inserción de los niños en el sistema educativo primario y medio, las universidades empiezan a asumir su responsabilidad con los hablantes de LSC. El INSOR y otras instituciones y asociaciones de limitados auditivos trabajan para sensibilizar a los hablantes del español acerca de la naturaleza de la LSC. Ahora se necesitan lingüistas dedicados a la LSC, ojalá hablantes nativos de LSC, se necesita que miembros de la comunidad hablante de LSC ocupen puestos de poder en instituciones de todo tipo para que se dé un cambio de actitud ante la discapacidad auditiva, además del reforzamiento de las políticas estatales en este campo.

Dialectos de Colombia

Dialecto es cualquier variación en la lengua que esté relacionado con el lugar dónde se habla. Toda lengua con muchos hablantes tiene variaciones dialectales, en tanto que sus hablantes no pueden vivir en el mismo lugar. (cf. Montes, 1982). Como ya dijimos en el español colombiano hay muchos dialectos regionales, y muchos

microdialectos dentro de estos dialectos regionales. Ahora bien, estos dialectos están lejos de ser juzgados de la misma manera socialmente. En Colombia hay un dialecto que se considera como el español colombiano estándar. Por razones históricas este dialecto es el español bogotano de clase media alta, pues es en esta franja donde se ha concentrado el poder y el prestigio desde los inicios mismos de la nación. Podemos comprobar fácilmente cuáles son las características de esta variedad cuando vemos cómo hablan los y las presentadoras más importantes de los medios de comunicación nacionales. Ahora bien, el tener un estándar no tendría mucho problema si no viniera acompañado de la discriminación de los otros dialectos, vistos como formas de hablar de gente poco educada o francamente estúpida. Es así como para caracterizar a una persona tonta se le atribuye el dialecto pastuso, el dialecto boyacense o el costeño. Para comprobar esto hace unos semestres hice un experimento con los alumnos de mi clase de sociolingüística de la Universidad Nacional. Redactamos un texto acerca de un tema de economía que planteaba las ventajas y desventajas de cobrar impuestos a los terrenos baldíos. Modificamos el texto base levemente para tener cuatro versiones ligeramente diferentes. Revisamos las versiones y comprobamos que eran claras y estaban bien escritas. Hicimos grabaciones de las cuatro versiones en cuatro dialectos: bogotano de clase media, paisa, costeño y pastuso. Ya con las grabaciones nos dedicamos a hacer una encuesta muy sencilla; pusimos a diversas personas a escuchar los cuatro párrafos y a que nos dijeran cuál creían que era la propuesta más inteligente y más claramente expuesta. Según los entrevistados la mejor propuesta era la bogotana, seguida de cerca de la paisa, después venía la costeña y la que recibió menos puntaje fue la pastusa. Esto muestra claramente cómo los oyentes desprevenidos juzgan incluso el contenido de lo que escuchan más por como suena el hablante que lo emite, que por el contenido mismo.

Es necesario volver a un asunto que resulta de actualidad hoy en día: la relación entre humor y discriminación, tanto la social como la lingüística. Se dice, creo que con razón, que los colombianos somos personas de muy buen humor y rápidas para hacer y comprender chistes de toda índole. Se sabe, así mismo, que el humor es un recurso para hacer críticas políticas y para decir verdades que muchas veces no se pueden expresar en otros escenarios, de allí que no pocos humoristas han sido amenazados y hasta asesinados en nuestro país. Lo que generalmente no se tiene en cuenta es que el humor de una comunidad, de una u otra manera refleja la posición ideológica de dicha comunidad. Es decir, que hay algunas cosas de las cuales

yo puedo hacer chistes y otras de las cuales los chistes no estarán bien recibidos. Cuando un grupo hace chistes acerca de otro grupo de manera sistemática y alude a características negativas del mismo indiscutiblemente lo está discriminando. La excusa de que se trata solo de un chiste no es procedente. Así pues, el chiste como acto de habla se constituye en una de las formas más claramente evidentes de discriminación social y lingüística. Veamos, en grupos en los cuales se respeta a la comunidad afro-colombiana no se hacen chistes en donde se estereotipe al negro como un ser perezoso y falto de talento. Sin embargo, en grupos racistas en Colombia se tiende a decir algo como “yo no soy racista, es solo un chiste”. La verdad es que si no fuera racista, ni siquiera consideraría que un insulto a una comunidad es un chiste. El componente lingüístico es clave en la mayoría de chistes racistas en nuestro país. En Cartagena cuando se va a hacer un chiste de alguien sucio o ignorante se empieza con “Había una palenquerita...”. En el interior del país pasa algo parecido con los negros provenientes de las dos costas. Hay chistes que hablan de los pastusos como tontos, de los tolimenses como lentos, etc. etc. Ni que hablar de los indígenas, objeto de infinitos chistes desde siempre. Lo mismo sucede con los dialectos sociales o sociolectos, los chistes abundan cuando se trata de gente pobre. En la mayoría de los casos quien cuenta el chiste debe imitar el acento de la persona para acentuar el efecto histriónico del chiste. Huelga decir que son muy escasos los chistes en los que se caricaturiza a los bogotanos de clase media que hablan el español considerado el estándar colombiano.

Conclusiones

Existen diversos tipos de discriminación lingüística en Colombia. Algunos ni siquiera han sido considerados; por ejemplo, la no inclusión de algunas lenguas en el inventario de las lenguas colombianas es un caso de discriminación, en los inventarios lingüísticos del país raramente se incluye a la lengua de señas colombiana, para no hablar de otras lenguas como el árabe mencionado con anterioridad. El número de lenguas colombianas está lejos de ser claro. La discusión está abierta.

¿Estamos condenados a ser discriminados o discriminadores por siempre? No necesariamente, La situación sí puede cambiar. Lo primero es, nuevamente, hacer que en los medios y demás instancias de poder haya personas de todas las procedencias. Esto entraría lentamente en la mente de los oyentes y los acostumbraría a escuchar a todo mundo de manera más o menos ecuánime. De otro lado, se necesitaría que

se establecieran políticas que propendan por el respeto de todos los colombianos y que involucren las instancias de mayor impacto social: los medios de comunicación, el sistema escolar en todos sus niveles, los organismos de control, etc.

El camino hacia la justicia social y al respeto del otro pasa por lo lingüístico –aunque, obviamente, no se agota allí. El reto de construir una sociedad tolerante e incluyente no se puede lograr a través de un lenguaje irrespetuoso, estigmatizador y excluyente. Los esfuerzos de los grupos discriminados por hacerse a una voz y por parar los actos de habla que denigran de ellos son loables y deben ser estimulados. No se trata de reducir la riqueza del lenguaje ni de ser menos graciosos, se trata de respetar y hablar con respeto. Las caricaturas del lenguaje políticamente correcto son los últimos coletazos de una sociedad que siente como una pérdida el hecho de no poder burlarse de los que sufren algún tipo de discriminación.

Referencias

- Ardila, O. 2004. *Lingüística Aborigen colombiana. La problemática de las lenguas tucano*. Revista Forma y Función 17. Departamento de Lingüística. Universidad Nacional de Colombia.
- _____. 1998. *Aspectos fonológicos de las lenguas tucano-orientales: una visión comparativa*. Revista Forma y Función 11. Departamento de Lingüística. Universidad Nacional de Colombia.
- González de Pérez, M. & Rodríguez de Montes, M. (Eds.) 2000. *Lenguas indígenas de Colombia. Una visión Descriptiva*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
- Montes Giraldo, J. 1982. *Dialectología general e hispanoamericana*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.

Néstor Alejandro Pardo García es Profesor Asistente Universidad Nacional de Colombia. en el Departamento de Lingüística. Además Profesor Catedrático en UNICA. M.A. Linguistics. The University of Texas en Austin. Licenciado Universidad Pedagógica Nacional.
Correo electrónico: nalejo97@yahoo.com

Bilingüismo indígena en Colombia.

■ David Alarcón

Abstract

Native languages are many but minority in Colombia because of the different policies developed during the Conquest and Colony and lately the Republic. Some sociolinguistic concepts as the communicative competence, communicative situation, domain, diglossia, speech community, simple or dual competence among others can be used to understand the present native bilingualism and bilinguality. The importance of these languages is found in the cultural knowledge that they transmit. However, not all ethnic groups promote in their schools the use of their languages because of the different difficulties they have.

Resumen

Las lenguas indígenas son muchas pero minoritarias en Colombia debido a las políticas lingüísticas que desarrolló inicialmente la Corona española durante la Conquista y la Colonia, y posteriormente la República. Algunos conceptos sociolingüísticos como el de competencia comunicativa, situación comunicativa, dominio, diglosia, comunidad de habla, competencias simple y dual entre otros, ayudan a entender el bilingüismo y la bilingüidad indígena actual. La importancia de las lenguas indígenas se encuentra en el conocimiento cultural que éstas transmiten. Si estas se pierden se pierde ese conocimiento. La educación escolar parece ser una solución. Sin embargo, no todos los grupos étnicos promueven en sus escuelas el uso de sus lenguas por diferentes dificultades que se presentan.

Palabras claves: bilingüismo, bilingüidad, competencia comunicativa, competencia diferencial, diglosia.

Introducción

Afirmar que Colombia es un país plurilingüe y multicultural parece un hecho evidente desde que la Constitución de 1991 oficializó las lenguas de sus habitantes indígenas. Con seguridad muchos colombianos, especialmente de las ciudades, no sabíamos de la diversidad indígena, ya que en la historia que nos enseñaron nos presentaron a estos personajes como seres salvajes que fueron antaño dominados por los españoles. Y es que aún hoy, a pesar del reconocimiento de dicha oficialidad, muchos colombianos no saben que existen sociedades indígenas bilingües que sobrevivieron a la época de la conquista y la colonia en las diferentes regiones. Los hablantes de estas lenguas son colombianos que hacen parte del país por estar dentro del mismo territorio, pero la historia y división política de éste afectaron su cultura y establecieron relaciones comunicativas de poder en donde las lenguas indígenas ocupan un lugar marginal con relación al español usado en todo el país.

La población indígena representa el 2% de la población total del país. En esa población se encuentran aproximadamente 80 grupos étnicos y 64 lenguas indígenas con diferente número de hablantes, ya que hay grupos étnicos que pueden tener pocos hablantes de su lengua como es el caso del grupo karijona que no pasa de 10 hablantes, o bien otros con mayor número de hablantes, como los wayuu que pueden tener aproximadamente 40.000 hablantes. Es obvio el estado de lenguas minoritarias en que se encuentran con relación al número de hablantes de español en el país. Sin embargo, es esta población, junto con la afrocolombiana, la que da al país la calidad plurilingüe y multicultural.

Como metodología, se presenta en este artículo el estado de bilingüismo en las sociedades indígenas a partir de cuatro puntos de vista: el histórico, en donde se hace una breve revisión de las políticas lingüísticas desarrolladas en diferentes momentos; el conceptual, con una revisión de términos que permiten aproximarnos al uso de las lenguas indígenas; el cultural, en donde se evidencia la relación cultura-lengua; y el educativo, con la implementación de contenidos en lenguas.

Políticas sobre las lenguas indígenas

La política española con las lenguas indígenas durante la Conquista y comienzos de la Colonia fue inicialmente benéfica, en cierta manera, ya que por el deseo de integrar al indio en su economía extractiva se le permitió a la iglesia católica penetrar en el conocimiento y manejo de las lenguas indígenas por parte de los misioneros. Se elaboraron trabajos descriptivos, que para su época se reconoce su calidad, como por ejemplo algunas gramáticas de la lengua Muisca (Ortega, 1978).

Por el contrario, Carlos III hacia 1770 prohíbe el uso de lenguas indígenas por medio de cédulas reales que llegan a un territorio que perdía poco a poco y cuyos habitantes se distanciaban de la corona. Se prohibió hablar lenguas indígenas y mucho más escribir sus gramáticas por lo cual fueron en gran parte destruidas las que había. Algunos grupos indígenas ya habían sido obligados a retirarse a zonas montañosas o zonas de selva. En realidad muchas lenguas indígenas seguían hablándose. Debe reconocerse el trabajo que algunos misioneros habían hecho a finales del siglo XVII y posteriormente a comienzos del XIX, con la misma visión evangelizadora, el cual consistía en estudios de lenguas indígenas con fines catequistas como son Hervas y Panduro, Gilij, Celedón, Rueda y Biffi (Ortega, 1978).

Durante el siglo XIX la república negó la existencia de las lenguas indígenas al querer unificar a sus ciudadanos y dar la responsabilidad a la iglesia de la educación en los territorios indígenas - que se impartiría obligatoriamente en español y cuya finalidad sería la evangelización. Esto se evidencia en la constitución de 1886 y la ley 153 de 1887 en donde se califica al indígena como incapacitado social, bárbaro, salvaje e incivilizado (Pineda, 1997). Es de suponer que esta posición no fomentó el estudio o uso de las lenguas indígenas.

Sin embargo, algunas instituciones como el Instituto Indigenista Interamericano, el Instituto Caro y Cuervo y la Academia de Historia, motivadas por iniciativas americanistas, promovieron el estudio de las culturas y lenguas indígenas en la primera mitad del siglo XX ya con una actitud científica y profesional acorde con los desarrollos tecnológicos, sin llegar a ser una respuesta o solución a la situación de marginalidad en que se encontraban dichas culturas (Ortega, 1978).

Solamente hacia 1970, y como producto de circunstancias que forzaron a los indígenas del Cauca a actuar, se creó la organización indígena que logró reivindicaciones socio-políticas y que permitirían posteriormente, en la nueva constitución de 1991, el reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas entre los cuales está la lengua como factor de desarrollo cultural.

Sin embargo, existe en la actualidad una posición de desventaja en las sociedades indígenas que tiene que ver con la falta de autonomía. Las sociedades indígenas en Colombia no cuentan con el apoyo, la fuerza necesaria, la preparación y la suficiente visión para reclamar y construir una política lingüística que no sea sólo un mecanismo de sostenimiento de las lenguas, sino un plan de fortalecimiento de

autonomía e integralidad socio-cultural y económica diferente de los planes de integración republicanos o incluso de los últimos gobiernos. Así, la situación de las lenguas indígenas, desde esta perspectiva, no es alentadora.

Algunos conceptos sociolingüísticos relacionados con el bilingüismo indígena.

Hammers y Blanc (1989) definen los conceptos de **bilingüidad** y **bilingüismo** de forma tal que permiten mostrar parte de la realidad comunicativa de los indígenas de Colombia. Para ellos la bilingüidad (bilingüismo individual) se refiere a la posibilidad del individuo de acceder a más de un código lingüístico como medio de comunicación social, dependiendo el grado de acceso a factores “sicológicos, cognitivos, sicolingüísticos, socio-sicológicos, sociales, sociolingüísticos, socioculturales y lingüísticos” (p.6). A su vez, el concepto de bilingüismo (bilingüismo social) “incluye al de bilingüidad pero hace referencia al estado de una comunidad lingüística en donde dos lenguas están en contacto siendo usadas en la interacción y por lo tanto existiendo un número de individuos bilingües” (p.6).

El bilingüismo individual puede definirse como la capacidad de una persona para comunicarse en dos códigos en momentos comunicativos diferentes. Sin embargo, debe haber acuerdo en establecer si es el dominio que se tiene de uno u otro código para la comunicación en circunstancias sociales determinadas, es decir, la competencia comunicativa, si es el valor prescriptivo, es decir, o si es la pasividad o actividad las que definen el carácter bilingüe de los individuos.

Una vez expuestos los conceptos de bilingüismo y bilingüidad bajo los cuales se pretende mostrar el estado de las lenguas indígenas de nuestro país, se hace necesario acudir a otros conceptos tomados de la antropología lingüística y de la sociolingüística como son: la competencia comunicativa, la situación comunicativa, el dominio, la diglosia, la comunidad de habla entre otros.

Así, el primer concepto para entender el bilingüismo en las sociedades indígenas es el de **competencia comunicativa**. La competencia para Hymes (1972) es una habilidad y como tal sugiere hablantes reales que actúan en situaciones reales, por lo cual propone el estudio del lenguaje en uso, que permite establecer los factores sociales que intervienen en la comunicación. Factores como el de la edad, la educación, el sexo, pueden definir la lengua que se emplea en situaciones comunicativas determinadas (Hymes) - un niño indígena puede ser monolingüe en

sus primeros años de vida, suponiendo que su madre le habla en la lengua indígena del grupo étnico, sin embargo, el ingreso a la escuela contribuye al desarrollo de su competencia en español; un viejo puede ser monolingüe en lengua indígena y ser solamente interpretado por sus hijos mayores quienes son considerados buenos hablantes de español. Agrega, además, dicho autor que en la realidad no existe una comunidad homogénea sino que existe una comunidad con hablantes cuyas competencias son diferentes.

El concepto de competencia comunicativa supone el entorno y demás circunstancias que constituyen el acto comunicativo que reconoce los actos de habla como hechos lingüísticos enmarcados en contextos sociales. De ahí que la **situación comunicativa** se refiere a aquel contexto en que se produce una comunicación, es decir, el lugar y el momento en que interactúan dos o más individuos (Moreno, 1998). El concepto de situación comunicativa se utiliza muchas veces como sinónimo de **dominio o ámbito**, pero el carácter institucional de este último los diferencia - ámbito o dominio familiar, escolar etc.- (Moreno). El dominio permite agrupar prácticas verbales similares, sin embargo, algunas veces las variedades lingüísticas pueden presentarse en diferentes dominios (Rotaextxe, 1990).

Así, cuando hacemos referencia a la comunicación en asentamientos indígenas, es de subrayar que dichas situaciones son diversas y que de acuerdo a cada una de ellas se puede evidenciar el bilingüismo. Por ejemplo, en muchas fiestas tradicionales los indígenas acostumbran a emplear sus lenguas propias, al igual que en muchas conversaciones en los núcleos familiares, mientras que en los pueblos o ciudades los mismos indígenas podrían emplear el español. Igualmente los dominios pueden motivar el uso de diferentes variedades lingüísticas (o si se quiere lenguas), como es el caso del uso del español en muchas escuelas o el uso de las lenguas indígenas en el ámbito familiar.

Éste último ejemplo, sirve para hacer referencia a un concepto acuñado por Ferguson y que ha servido para dar razón de algunos fenómenos importantes: **la diglosia**. Éste fue considerado inicialmente como el empleo de dos o más variedades de una misma lengua en diferentes circunstancias (Garvin y Lastra, 1984), que se realiza en distribución complementaria, es decir, que cuando se emplea una variedad en una circunstancia determinada, no se emplea la otra variedad. Las variedades entonces cumplen funciones determinadas. Posteriormente, este mismo uso fue aplicado con respecto al bilingüismo, es decir, que cuando se emplea un código en una circunstancia específica, no se emplea otro.

Otro ejemplo de diglosia en las sociedades indígenas puede ser el uso de lengua ritual, que no es la misma lengua de uso diario de los grupos sino que tiene una estructura diferente (Garzón. 2006)

Estos conceptos suponen una **comunidad de habla**, definida como un grupo de personas que comparten normas de uso del lenguaje, aunque no comparten la misma variedad o el mismo código (Romaine, 1996). Es el caso de muchos de los asentamientos indígenas en los departamentos del Amazonas en donde pueden convivir personas cuyas lenguas, etnias y familias son completamente diferentes, como en el bajo Caquetá (Alarcón, 2000). Allí, se puede dar lo que llama Hymes competencia diferencial en una comunidad lingüística heterogénea (Hymes, 1972). En el mismo lugar del ejemplo y teniendo en cuenta esta **competencia diferencial**, se pueden presentar comúnmente las que se denominan **competencia dual** y **competencia simple**, es decir, la posibilidad de comprender una lengua además de la propia pero producir solamente una - es decir comprender dos lenguas (dual) pero producir una (simple) (Romaine, 1996). También se puede escuchar a una persona hablando en Yukuna mientras que su interlocutor habla Tanimuka. Igualmente se evidencian casos de **lingüismo trial** (o **competencia trial**), es decir, alguien puede comprender tres lenguas -una de ellas puede ser español- pero producir solamente una o dos (Alarcón).

El **acontecimiento, evento comunicativo o conversación** se refiere al conjunto de elementos comunicativos que tienen un fin específico, unos hablantes específicos y en donde se emplea una variedad lingüística con temas específicos. Puede considerarse como una unidad de análisis sociolingüística. Se sobrentiende que los eventos comunicativos se realizan en las actividades diarias de carácter social. Dentro de los acontecimientos comunicativos se pueden realizar **actos comunicativos** o **actos de hablar** definidos por funciones específicas al hablar como afirmaciones, preguntas, negaciones, etc. (Moreno, 1998). En las comunidades de habla indígenas que comparten más de tres códigos, se pueden escuchar conversaciones cuyos actos de habla cambian en cuanto al uso de un código, debido a las intenciones que tengan los hablantes: un chaman puede estar empleando una variedad sagrada, pero en el momento de dirigirse al paciente, puede emplear la variedad normal de comunicación de dicha comunidad, que bien puede ser español o una lengua indígena.

De allí que se haga necesario mencionar otro concepto mucho más conocido que se evidencia en algunas sociedades indígenas:

la **alternancia**, entendida como aquellos cambios de código en una misma conversación (Appel y Muisken, 1996). Estos autores plantean tres clases de alternancias: la alternancia de muletillas, que incluye exclamaciones, coletillas o paréntesis; la alternancia intraoracional o mezcla de códigos, no considerada por algunos autores como alternancia (Moreno, 1998); y la alternancia interoracional. Estudios específicos de este tipo no se han realizado con las lenguas indígenas aunque en la mayoría de descripciones se hace mención a este tipo de relaciones entre lenguas.

Appel y Muisken (1996) plantean un modelo de funciones para la alternancia basado en las funciones del lenguaje de Jakobson y Halliday que se evidencian en muchas comunidades de habla indígenas. Así tenemos: 1) En la función referencial. Implica falta de conocimiento de una lengua o dificultad en una lengua para tratar un tema; 2) En la función directiva. Es la relación directa con el oyente. Está relacionada con la exclusión o inclusión de alguna persona presente; 3) En la función expresiva. "Los hablantes enfatizan una identidad mixta (...)" (p.179), es decir que el buen dominio de las dos lenguas permite a los hablantes crear una forma de habla con bastantes alternancias; 4) En la función fática. Se emplea la alternancia para llamar la atención sobre una información determinada. 5) En la función metalingüística. La alternancia "se usa para comentar directa o indirectamente las lenguas implicadas (...)" (p. 179), como cuando alguien quiere demostrar que tiene conocimiento de otra lengua y 6) En la función poética. Pueden incluirse aquí los juegos de palabras, chistes, poemas, etc.

Todos estos tipos de alternancia son realizados por hablantes indígenas y aunque la alternancia no signifique para estos autores necesariamente la pérdida de la lengua, son circunstancias como la educación, el comercio, las relaciones hegemónicas de la sociedad mayoritaria entre muchas otras causas las que afectan el uso de las lenguas indígenas.

El último concepto que se propone para tener en cuenta en relación con las lenguas indígenas y el bilingüismo es la **actitud lingüística** que de acuerdo con Moreno (1998) hace referencia a la manifestación de tipo sicosocial que se refiere a la lengua o al uso de una lengua o variedades lingüísticas en la medida en que ellas transmiten significados sociales o afectivos al igual que normas y marcas culturales. De allí que las actitudes lingüísticas establecen una relación con la identidad de los hablantes, sin implicar que haya necesariamente una relación directa entre la lengua y la identidad como es el caso de las sociedades chibcha, pijao, zenú, cuyas lenguas no se hablan pero los descendientes de estos grupos étnicos se reconocen como propiamente indígenas.

El estudio de las actitudes lingüísticas permite un mejor conocimiento de aspectos como la elección de una lengua en determinados ámbitos y en sociedades multilingües, la inteligibilidad, la planificación lingüística o la enseñanza de lenguas (Moreno, 1998). Así, muchas sociedades indígenas en Colombia, después de la constitución de 1991, cambiaron de actitud ante sus lenguas y comenzaron a plantear políticas que promovieran su uso, especialmente desde la escuela.

Por lo general las actitudes lingüísticas se relacionan con el estatus y el prestigio de los hablantes. Tienen que ver con las creencias de carácter social e individual que el hablante tenga y con sus valoraciones sobre las lenguas o sus variedades. Así, se puede hablar de actitudes positivas o negativas y favorables o desfavorables en relación con el uso y la aceptabilidad de una variedad o con la vitalidad de una lengua (Moreno, 1998). La actitud lingüística de muchos indígenas es negativa en el sentido que no emplean sus lenguas por sentir pena ante los hablantes de español o en el caso de los niños que no hablan sus propias lenguas por temor de ser burlados. De hecho, por ser el español la lengua mayoritaria, cuenta con más prestigio en el ámbito escolar. Igualmente, en muchos pueblos, cuando algunos indígenas están en oficinas en oficinas y entidades privadas o públicas, las lenguas indígenas no se hablan por considerarse que esos no son ámbitos adecuados para hacerlo. Sin embargo, una actitud positiva es el hecho de que muchos hablantes promueven sus lenguas como un hecho de identidad y fortaleza cultural.

Importancia de las lenguas indígenas

La relación entre lengua y cultura la plantearon muchos investigadores y desde diferentes disciplinas. Es el caso de la dialectología, cuyos precedentes podrían encontrarse en la geografía lingüística (Montes, 1995); la lingüística antropológica americana de comienzos del siglo XX con Boas, Sapir, Whorf, interesada en la relación lengua-cultura (en Lastra 1992); la sociología del lenguaje encabezada por Fishman (1995) y cuyo énfasis parecería ser la organización social en su relación con el lenguaje; y los estudios ya más específicos de dicha relación planteados por Labov y Hymes (en Lastra).

Ahora bien, vale la pena mencionar, a manera de ejemplo, algunos hechos en las mismas sociedades indígenas y plasmadas en estudios por algunos investigadores en el país, en donde se evidencia la relación de las lenguas indígenas con el conocimiento cultural y la importancia de su mantenimiento.

Pérez (1997) afirma sobre los wayuu que “La situación social de la lengua, el contacto con sus vecinas, su vitalidad, su geografía, son puntas de lanza tomadas todavía de manera espontánea. Todo lo cual forma parte del paisaje de la realidad lingüística y de las operaciones mentales que desarrolla el grupo indígena más numeroso de Colombia y Venezuela” (p. 179). De hecho, los wayuu ocupan un territorio muy particular debido a las características geográficas de la Guajira. La lengua, como uno de los principales elementos de unión cultural, ha ayudado a mantener dicha sociedad en tan difíciles condiciones - principalmente geográficas y económicas -, a pesar de toda la historia de dominio lingüístico por parte del Español, y es que más de la mitad de su población es monolingüe en lengua wayuu, es decir aproximadamente 89.000 y 74.000 bilingüe.

También podemos mencionar que las lenguas de la Sierra Nevada son empleadas a diario y permiten las relaciones familiares siendo la identidad su máspreciado valor, ya que permite la conservación y transmisión cultural. Allí, el 90 % de la población emplea alguna de las tres lenguas indígenas que más se hablan: kogui, ika, damana, es decir, aproximadamente 18.000 hablantes (Trillos, 1997). En ese sentido, la conservación del conocimiento ancestral es uno de los aspectos más importantes para todas las culturas indígenas de Colombia lograda por medio de la oralidad y vigente en todas ellas y con el riesgo de convertirse en culturas puramente escritas¹.

Para los páez, el nasa yuwe “fue un regalo de Dios (...), ya existía cuando llegaron los blancos y también antes de los pijaos (...), es tan antiguo que está presente en la tierra desde que el mundo fue creado” (Pachón, 1997, 276). Y es que podemos hacer un recorrido por la mitología de todas estas sociedades y encontraremos la misma relación lengua-cultural pero de manera narrativa. De este grupo étnico, conformado por 95.000 hablantes, se calcula que 60.000 hablan la lengua nasa yuwe (Pachón).

¹ La escritura ha sido un objetivo de las sociedades indígenas colombianas, ya que su empleo da acceso al conocimiento de la cultura nacional o mundial, además de ser una herramienta que puede ser empleada en procesos de recuperación cultural y lingüística. Es un elemento para defenderse de la cultura dominante. Sin embargo el autor de este artículo considera que la escritura da un cambio cultural grande que pone en peligro la oralidad en lengua indígena si no es planeada su implementación, y por lo tanto, los conocimientos y su forma de transmisión, que son rituales y culturales, se pueden ver afectados.

Estos tres grupos son representativos en cuanto a que tienen una sola lengua y se hizo mención al número de hablantes para tener una idea numérica. Sin embargo, al hablar de bilingüismo de los indígenas el número de hablantes es relativo como se ha tratado de mostrar con los conceptos arriba mencionados. Por ejemplo, en el departamento del Vaupés el 90% de su población es indígena (aproximadamente unos 15.000), pero entre su población se encuentran alrededor de 17 lenguas, siendo el número de hablantes por cada lengua mucho menor al de los ejemplos de arriba, pero con competencias multilingües (se pueden encontrar hablantes hasta de siete lenguas) por lo que se considera como una de las regiones con mayor número de lenguas a nivel mundial.

Y para no seguir una gran enumeración de ejemplos que se podrían presentar y que plantean la relación lengua-cultura, se menciona aquí otra razón que da cuenta de la importancia de las lenguas indígenas: la conservación de la naturaleza. Para muchos esta razón podría ser algo romántica, pero vale la pena analizarla.

En uno de los Consejos Regionales que el actual presidente, Alvaro Uribe, realizó, un indígena u'wa afirmaba a este dignatario que ellos ocupaban la montaña para cuidar a los hermanitos menores (blancos), ya que era allí donde nacían las aguas que riegan los campos. Y es un hecho que los indígenas, por medio de sus lenguas, transmiten el conocimiento ecológico necesario para el mantenimiento de los diferentes ambientes naturales en donde habitan, igualmente importante para la conservación de nuestro planeta.

Para los indígenas makuna, barasana, eduria, piratapuyo, bará, carapana, entre otras etnias habitantes del Pirá-Paraná en el departamento del Vaupés, la importancia del conocimiento del medio ambiente relacionado con su cultura es una de sus principales metas en el trabajo colectivo que vienen desarrollando desde hace varios años para mejorar el uso de los espacios naturales y por ende, sus condiciones de vida (Ortíz, Gómez & Ayarza, 2006)

Igualmente, los trabajos de las comunidades del bajo Caquetá, cuyos habitantes matapí, yukuna, carijona, tanimuka, y miraña entre otros, consideran que a pesar de que la mayoría de sus habitantes hablan el Español en diferentes situaciones, el manejo del territorio tiene que ver con el conocimiento que expresan los viejos (vease por ejemplo, Fieri, 2006)

Y es que la conservación del medio ambiente tiene que ver definitivamente con el bilingüismo, comoquiera que muchas de las historias, leyendas o cuentos que se narran en las lenguas indígenas, contienen el conocimiento que permite la formación de aquellos individuos pertenecientes a sociedades que con sus diversas formas de actuar y vivir pueden llegar a mantener el equilibrio de los acontecimientos naturales y sociales.

La conservación de la Selva Amazónica, de la Sierra Nevada de Santa Marta, de las selvas del Chocó y Antioquia, del Putumayo, de los montañas Santandereanas, al igual que muchos otros lugares afectados por la cultura del colono, es una necesidad. Son los indígenas que han hecho un uso equilibrado de los espacios naturales con su conocimiento transmitido de generación en generación por medio de sus lenguas y son las circunstancias del país y los intereses económicos los que ponen en peligro su existencia.

La escuela y las lenguas indígenas

Cuando hacia 1886 se entregó la educación de los llamados territorios a la iglesia, se fundaron en las primeras décadas internados que brindaron educación a los indios. En realidad el objetivo fue el mismo de los españoles: la evangelización y la reducción de los indios como se mencionó arriba. La mayoría de estos internados prohibieron el uso de las lenguas indígenas a sus estudiantes. Algunos de los ancianos recuerdan cómo fueron castigados en los internados por hablar sus lenguas. Este hecho hizo que muchos de los indígenas en muchas comunidades dejaran de usar sus lenguas y emplearan el español con mayor frecuencia.

Pero ni las cédulas reales, ni los internados, acabaron con las lenguas indígenas. Con las nuevas leyes, las sociedades indígenas se han propuesto conformar escuelas que tengan en cuenta el conocimiento tradicional y las lenguas indígenas. En el momento los desarrollos de estas propuestas son diferentes de acuerdo con las problemáticas de las comunidades. Algunas han logrado desarrollos muy importantes como se evidencia en los encuentros de educación indígena. Incluyen en sus planes de estudio tanto contenidos en español, como contenidos en lenguas indígenas. Otros tienen actividades como fiestas tradicionales, encuentros con mayores para narración de historias, elaboración de utensilios, u otras actividades en las que se habla en lengua indígena.

Se han creado muchas escuelas comunitarias², con la intención de brindar una educación que tenga en cuenta las particularidades culturales y las lenguas indígenas. Sin embargo, sus condiciones geográficas, políticas, económicas o culturales no se los permiten. Por lo general no encuentran la manera de que sus lenguas hagan parte de la enseñanza. Algunas no tienen personal capacitado para desempeñar la labor docente. Algunos maestros no saben la lengua indígena de la comunidad o entre sus estudiantes se encuentran hablantes de diferentes lenguas. Otras veces no se sabe cómo incluir a los viejos en procesos escolares bien sea porque no hablan bien español, o porque ellos no consideran esta actividad propiamente tradicional.

Otro problema que se encuentra es que al interior de las comunidades indígenas se considera que el español debe estudiarse y aprenderse para poder acceder al conocimiento de la cultura occidental, de la ciencia y la tecnología sin evaluar o analizar los efectos de estos procesos integracionistas que si bien ayudan al "desarrollo", también generan otro tipo de problemas como es la dependencia que se tiene del español o el mayor interés de los estudiantes por la cultura nacional o internacional y el rechazo de la propia cultura.

Podemos afirmar que el único ámbito en el que hay un interés en incluir las lenguas indígenas en forma planificada y como factor determinante de la identidad indígena es en la educación. Algunas escuelas y colegios en diferentes partes del país han realizado experiencias en las que incluyen las lenguas indígenas. Sin embargo, hace falta evaluarlas y verificar si estas experiencias hacen parte del auge de la educación bilingüe o si realmente han sido producto de reflexiones profundas sobre la lengua, la cultura, la pedagogía, y si promueven realmente un estatus equitativo para las lenguas y culturas indígenas en relación con el poder del español y la cultural nacional.

A manera de conclusión

El bilingüismo es la evidencia de la movilidad de las sociedades y sus culturas. La mayoría de las lenguas del mundo son minoritarias y la expansión de unas lenguas como el inglés, el español, el ruso,

² Estas escuelas por lo general son financiadas con los recursos del sistema de participación del Estado que reciben las comunidades indígenas y no propiamente con recursos del sector educativo.

el árabe, es un hecho. Sin embargo, a pesar de la predicción de algunos lingüistas sobre la muerte de la mayor parte de las lenguas aborígenes para el año 2.000 (Romaine, 1996), la presencia de las lenguas indígenas en Colombia pareciera desmentir dicha profecía y configurarse como una esperanza para las sociedades indígenas. Pasaron cinco siglos y pareciera que las lenguas indígenas tuvieran la capacidad de perdurar a pesar de las inclemencias de los años, o mejor, de la inconsciencia del otro mundo. También es probable que las lenguas y sociedades indígenas sobrevivan a la crisis de conflicto del país, pero esto no está garantizado.

El desarrollo de los países ha generado efectos negativos en las sociedades y lenguas minoritarias. Sin embargo, las sociedades indígenas aspiran al desarrollo. En Colombia, por ejemplo, los grandes proyectos económicos han afectado comunidades indígenas como son las empresas carboníferas del Cerrejón en la Guajira que movilizó comunidades enteras de indígenas wayuu; las hidroeléctricas de Urrá I y Urrá II, las cuales afectaron el sustento de los indígenas embera en Antioquia y Córdoba; la extracción de petróleo que ha desposeído de grandes territorios a los indígenas u'wa en Santander; y las empresas madereras que han afectado no solamente a los indígenas en el Chocó y en la Amazonía sino también el ecosistema patrimonio de la humanidad.

Entonces, el planteamiento que se debe cuestionar y analizar es el mismo concepto de "desarrollo". ¿Qué se entiende por desarrollo? ¿El poseer cosas, tecnología, las tierras de los indígenas? ¿Qué entienden las comunidades indígenas por desarrollo si sus lenguas y culturas son las afectadas por éste? ¿Qué entienden las comunidades religiosas por desarrollo? ¿Qué entienden los gobiernos por desarrollo? ¿Qué entienden los profesores bilingües por desarrollo? Si algún día hay acuerdo sobre estas cuestiones, si hay un diálogo intercultural, tal vez en ese momento se pueda afirmar con toda propiedad que Colombia es un país plurilingüe y multicultural.

Referencias

- Alarcón, D. 2000. *Diagnóstico sociolingüístico de La Pedrera*. Forma y Función, 13, 211-15
- Alarcón, D. 2000. *¿Una torre de Babel en el bajo Caquetá?*. Ponencia presentada en el IX Congreso de Antropología de la Universidad del Cauca. Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. Departamento de Antropología. Popayán.
- Appel, R. y Muysken, P. 1996. *Bilingüismo y contacto de lenguas*. Barcelona: Editorial Ariel S.A.
- Fishman, J. 1995. *Sociología del lenguaje*. Madrid: Ediciones Cátedra S.A.
- Frieri, S. 2006. *El desarrollo curricular Fundamentado a través de las prácticas educativas del Bajo Caquetá en O. Garzón (Comp.)*, Educación, escuela y territorio en la Amazonia, 133-57. Bogotá: Ediciones Antropos Ltda.
- Garvin, P y Lastra, Y. 1984. *Antología de estudios etnolingüísticos y sociolingüística*. (2ª ed.) Mexico: U.N.A.M
- Garzón, O. 2004. *Rezar, soplar, cantar*. Etnografía de una lengua ritual. Quito: Abya Yala.
- Hamers, J y Blanc, M. 1989. *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hymes, D. 1972. *Acerca de la competencia comunicativa*. Forma y función 9, 18-27 (Traducción de Juan Gómez, profesor Universidad Nacional)
- Lastra, Y. 1992. *Sociolingüística para hispanoamericanos*. Una introducción México: El Colegio de México.
- Montes, J. 1995. *Dialectología general e hispanoamericana*. Bogotá: Imprenta Patriótica del Instituto Caro y Cuervo.
- Moreno, F. 1998. *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Editorial Ariel S.A..
- Ortega, C. 1978. *Los estudios sobre lenguas indígenas de Colombia. Notas históricas y bibliográficas*. Bogotá: Imprenta Patriótica del Instituto Caro y Cuervo.
- Ortiz, N, Gómez, S, Ayarza, D. 2006. *La formulación colectiva del Plan de Manejo Ambiental del Pirá-Paraná como estrategia educativa en O. Garzón (Comp.)*, Educación, escuela y territorio en la Amazonia, 133-57. Bogotá: Ediciones Antropos Ltda.

- Pachón, X. 1997. *El Nasa Yuwe, o la lucha por la supervivencia de una lengua Dominada*.
- Perez, F. 1997. *Wayuunaiki: lengua, sociedad y contacto*. En X. Pachón & F. Correa (Coordinadores científicos) *Lenguas Amerindias. Condiciones sociolingüísticas en Colombia*, 177-215. Bogotá: Imprenta Patriótica del Instituto Caro y Cuervo.
- Pineda, R. 1997. *La política lingüística en Colombia*. En X. Pachón & F. Correa (Coordinadores científicos) *Lenguas Amerindias. Condiciones sociolingüísticas en Colombia*, 177-215. Bogotá: Imprenta Patriótica del Instituto Caro y Cuervo.
- Romaine, S. 1996. *El lenguaje en la sociedad*. Barcelona: Editorial Ariel S.A.
- Rotaextxe, K. 1990. *Sociolingüística*. Madrid: Editorial Síntesis, S.A.
- Trillos, M. 1997. *La Sierra: un mundo plurilingüe*. En X. Pachón & F. Correa (Coordinadores científicos) *Lenguas Amerindias. Condiciones sociolingüísticas en Colombia*, 219-67. Bogotá: Imprenta Patriótica del Instituto Caro y Cuervo.

David Alarcón es Profesor de UNICA, Institución Universitaria Colombo Americana. Magister en lingüística con énfasis en sociolingüística de lenguas indígenas y criollas.
Correo electrónico: wdalarcon@hotmail.com

Bilingüismo: La lengua materna ante la globalización

■ Juan Alberto Blanco Puentes

Abstract

The present article recognizes the value of bilingualism as a tool to gain access to globalization as the new world order. Three substantial concepts are involved: bilingualism as such, maternal language and globalization. They are substantial elements of a learning process that will allow us to enter and leave the great village, which the world is becoming.

Resumen

El presente artículo se encarga de reconocer el valor del bilingüismo como herramienta para acceder a la globalización como nuevo orden mundial. Los tres conceptos sustanciales del mismo: bilingüismo como tal, lengua materna y globalización son elementos sustanciales de un proceso de aprendizaje que nos habrá de permitir entrar y salir de la gran aldea, en la que se está convirtiendo el mundo.

Key words: access to globalization, teaching-learning, education and culture, computer science and bilingualism, new languages.

Palabras clave: acceso a la globalización, enseñanza-aprendizaje, educación y cultura, informática y bilingüismo, nuevos lenguajes.

Desde antes de ingresar en la historia recibimos como herencia toda una tradición para acceder al mundo. Más adelante, empezamos a reescribir la historia y la cultura. El español, como lengua romance, se ha paseado incólume por los tiempos. Desde siempre lo hemos

vitalizado, con la mejor variedad dialectal desde que el castellano se originó como resultado de la mezcla del latín con las lenguas residentes en España. Ayer, el mundo accedió a la modernidad. Hoy, ingresamos al siglo XXI, la modernidad es un lejano recuerdo, que se confunde con modernización y modernismo; la postmodernidad es una mezcla de contemporaneidad y de "neovanguardias", aunque es atrevido el término; un nuevo rasgo, más contemporáneo, vitaliza dicha postmodernidad: la Globalización.

Conceptos (lingüísticos) iniciales

Hemos de reconocer tres conceptos fundamentales que nos guiarán a través de nuestra reflexión, y que nos decantarán las intenciones que rigen la lectura de estas líneas. El primero de ellos es, Bilingüismo, en general entendido como: el uso de por lo menos dos lenguas por parte de un individuo o por un grupo de hablantes, como los habitantes de una región o nación concreta; y en particular, una persona bilingüe, es una persona que conoce y usa dos lenguas, y se hace referencia a que habla, lee y comprende dos lenguas igual de bien (bilingüe equilibrado), pero una persona bilingüe generalmente tiene un conocimiento mayor de una de las dos lenguas, por múltiples razones, entre ellas: utilizar cada lengua en diferentes situaciones, o para objetivos comunicativos diferentes (Richards *et al*, 45).

El siguiente concepto, Lengua Materna, se refiere (normalmente) a la primera lengua que se adquiere en el hogar; dicha lengua se puede relacionar con el concepto de lengua nativa, la que una persona adquiere en su infancia porque es la lengua que se habla en la familia y/o es la lengua del país en el que vive. Con frecuencia la lengua nativa es la primera lengua que adquiere un niño, pero hay excepciones (242-43). Hemos de reconocer la importancia de ser la primera lengua de acceso al mundo, como la primaria razón para que el aprendizaje de dicho sistema de signos (escritura como expresión gráfica de la lengua), facilite el acceso al mundo y al conocimiento. Así mismo, es importante reconocer la fortaleza de la lengua materna, pues le da al individuo las herramientas -gramática, semántica, fonológica, semiótica, morfosintáctica- para acceder a una segunda lengua, y otras más, dado el caso.

Para terminar de contextualizar nuestra reflexión, recogemos el concepto de Globalización, para comprender sus significados, recojamos primero la expresión "la gran aldea mundial", vemos como se recoge el término "aldea", concepto primitivo que nos remite al pretérito de las organizaciones sociales, políticas y territoriales de los antiguos pobladores del mundo. Con la modernidad el globo terráqueo se

fragmentó, como consecuencia matemática de la aplicabilidad de un cartesianismo sin fronteras. Los límites de los Estados y de las Naciones están solamente en la cartografías de sus ideas. Un mundo sin fronteras -ni ideológicas, políticas, sociales, culturales, económicas, lingüísticas, étnicas o religiosas-, como el lugar utópico para que las nuevas generaciones se (re)descubran con sus nuevos significados y con sus nuevas estéticas y semióticas, logrando con ello garantizar la libertad y el respeto de todos los individuos, componentes en constante movimiento dentro de un “burbuja” que encierra el nuevo mundo.

Reconocernos como híbridos (combinación étnica y cultural), nos convierte en una posibilidad para identificar las múltiples manifestaciones socio-culturales. Desde finales de la Edad Media accedimos al aprendizaje del español como lengua materna, proceso que desde la infancia tiene un carácter imitativo.

No puede haber dudas en que aprendemos nuestra lengua materna por imitación de las personas que nos rodean. La comunidad parlante impone de buenas a primeras un sistema cerrado y autosuficiente de signos verbales que el niño trata de imitar; y el proceso de imitación y ajuste a la norma social recorre varias etapas, con velocidad variable según las facultades miméticas individuales y según la presión mayor o menor que el medio familiar, primero, y social después, ejerce sobre cada niño (Gili Gaya, 11).

A partir de entonces nos convertimos en criaturas del lenguaje, reconociéndonos como individuos pertenecientes a una comunidad determinada por su pensamiento, momento histórico en nuestro aprendizaje, pues ligamos lenguaje y pensamiento (relación binaria que nos proveerá de nuevos argumentos para acceder al mundo). Hemos convertido lo que pensamos en expresiones lingüísticas, la lengua al servicio de las ideas. Entonces la lengua/el lenguaje se correlacionan con el esfuerzo intelectual (Miller, 184) que implica el aprendizaje del mundo; igualmente, nos complacemos cuando entablamos diálogo entre lenguaje y conocimiento, lenguaje y realidad y lenguaje, conocimiento y cultura (Schaff, 141-265)¹, pues de esta manera solidificamos el concepto aristotélico de que el hombre es un ser sociable por naturaleza.

¹ Para complementar la relación entre Lenguaje y realidad, es bueno establecer consonancia con el concepto de visión de mundo, pues “sólo con la ayuda de la lengua nos es posible captar el mundo, sus objetos, diferencias, propiedades y relaciones; y lo aprehendemos con una determinada lengua y de una determinada manera: cada lengua contiene una visión de mundo, una específica representación del mundo y su estructura, una ontología propia” (Kutschera, 325).

Sistema de Apoyo de la Adquisición del Lenguaje (SAAL)

Cada vez que aprendemos una nueva lengua, lo hacemos siguiendo los patrones de aprendizaje utilizados cuando aprendimos nuestra lengua materna; en ese sentido, el Sistema de Apoyo de la Adquisición del Lenguaje (SAAL)², permite usar nuestra experiencia para fácilmente acceder al segundo idioma. Dicho sistema comprende cuatro etapas, que al superarse nos asegurarán la continuidad de la comunicación prelingüística a la lingüística, dichas etapas son:

Inicialmente, Destacar: “Para el interlocutor adulto se hace factible realizar aquellos rasgos del mundo que para el niño ya son destacados y que tienen una forma gramatical básica o simple” (Bruner, 42), es decir, el adulto ayuda al aprendiz a entrar en el lenguaje cuando destaca los aspectos de la realidad que convergen entorno al principiante, y que para él se han acentuado a través de la observación de su entorno comunicativo; llegando a tal “sincronización” en la relación de interacción, entre los actantes, logrando que el neófito vaya de su expresión conceptual a una apreciación de su representación lingüística relacionada con las distinciones, tanto en el habla como en la realidad, entre sucesos específicos y no específicos, entre estados y procesos, entre hechos “puntuales” y continuos y entre acciones causativas y no causativas.

Seguido de, Sustituir: “Estimulando y modelando sustitutos lexicográficos y fraseológicos para los recursos gesticulares y vocales necesarios para efectuar diversas funciones comunicativas” (43). Es decir, que el adulto crea expresiones que suplen o reemplazan los gestos tanto del otro sujeto -el aprendiz-, como de sí mismo, en aras de comunicarse con los demás. Es el deseo de comunicación con los otros, lo que inicia al sujeto en el camino hacia el lenguaje propio. Destacándose la función “mágica” de la palabra, pues no sólo la gestualidad sustituye, también la palabra misma lo hace, reemplaza el referente mencionado, lo evoca/lo invoca, e incluso lo hace presente.

En tercer momento, Jugar: “El formato de los juegos esta particularmente formado por “hechos” estipulados o constitutivos que son creados por el lenguaje y luego recreados en la demanda por medio del lenguaje” (44). Es decir, el juego como espacio lúdico, es el

² Este sistema, en inglés, LASS –Language Acquisition Support System–, “enmarca o estructura la entrada de lenguaje e interacción en el mecanismo de adquisición del niño (del aprendiz), de modo que implique <<hacer funcionar el sistema>>” (Bruner, 22). El sistema al cual se refiere Jerome Bruner, y que interactúa con el LASS o nuestro SAAL, es el LAD –Language Acquisition Device–, planteado por Noam Chomsky.

momento ideal para aprender a usar el lenguaje, puesto que existen juegos que están constituidos por el lenguaje y que sólo pueden existir donde el lenguaje está presente. El rol desempeñado por los agentes del juego, permite la interacción indiscriminada del sujeto, a partir del conocimiento propio de la lengua. De ahí que los papeles asignados en las situaciones conversacionales, no impidan el reconocimiento de las normas comunicativas.

Finalmente, Generalizar: “Una vez que la madre y el niño entran en formatos rutinarios se ponen en juego varios procesos psicológicos y lingüísticos que se generalizan de un formato a otro” (44), es decir, los formatos poseen elementos en común, lo cual hace posible, crear reglas de comportamiento y actuación que son susceptibles de utilizar en todo tipo de formato, sin que esto altere ni el desarrollo, ni el feliz término del formato tanto en su acción como el uso del lenguaje: el habla. Es bueno recordar que un formato es una pauta de interacción estandarizada e inicialmente microcósmica entre dos o más sujetos, quienes utilizan los formatos como instrumentos que sirven para transmitir la cultura y su lenguaje; como ejemplo tenemos: el saludar, el pedir información, el dar instrucciones, entre otros.

Hemos de decir que la existencia del Sistema de Apoyo de la Adquisición del Lenguaje (SAAL), elabora la interacción entre los seres humanos, de forma tal que ayuda a dominar los usos del lenguaje a los que aspiran a usarlo. Tal sistema es el que proporciona una disposición funcional que no sólo hace posible la adquisición del lenguaje, sino que hace que tal adquisición se desarrolle en el orden y con el ritmo con el que habitualmente se produce. Se convierte el lenguaje en una forma sistemática de comunicarse con los demás, de afectar su conducta, de compartir la atención y de construir realidades a las cuales, nos adherimos de la misma forma que lo hacemos a los hechos de la naturaleza.

Entonces, el Sistema de Apoyo de la Adquisición del Lenguaje (SAAL), se activa, cada vez que iniciamos el aprendizaje de una nueva lengua; sólo que esta vez, el aprendiz cuenta con una gran cantidad de información lingüística desde su lengua materna; en tal sentido no debemos olvidar que las lenguas poseen elementos en común, además de su raíz lingüística, tales como el uso de un sistema de signos, el manejar categorías gramaticales, el modificarse acorde con las circunstancias histórico-culturales del individuo, entre otros; de igual forma, si bien existen particularidades lingüísticas, estas permiten la diferenciación entre ellas, como el caso de rasgos geográficos, especialmente.

Los nuevos rumbos que ha tomado el mundo, en pro de la globalización nos ha convertido en agentes necesitados del conocimiento que podemos adquirir de otras culturas por medio del lenguaje, en ese sentido se orienta la última parte de nuestra reflexión, que nos sitúa en el momento histórico que estamos llamados a convertir en nuestro. Pues la globalización no elimina el concepto de región, sino que lo fortalece en la medida en que ha de convertirnos en sujetos activos de un proceso mundial, en el cual el lenguaje se vitaliza en la medida en que a través de él, podemos acceder a un sin fin de aspectos sociales.

Lengua materna, bilingüismo y globalización

Existe un concepto subyacente al subtítulo: cultura, en tal sentido nos atrevemos a considerar la cultura en tres momentos, desde la filosofía: "los griegos la denominaron *paideia* y los romanos *humanitas*, es decir, la educación del hombre en sí, el estudio de la poesía, la filosofía, la elocuencia, etc., que corresponde a lo que llamaban *buenas artes*, es decir aquello que diferencia al hombre del resto de los animales" ... "en la Edad Media este concepto se amplió en el sentido de que, además del estudio de lo que llamó *artes liberales* (únicas dignas de los hombres libres), que comprendía el *trivium* (gramática, retórica, dialéctica) y el *quatrivium* (aritmética, geometría, astronomía, música)³, el individuo debía prepararse para la comprensión, la defensa, y hasta donde fuere posible, la demostración de las verdades religiosas" ... "A partir del fenómeno de la Ilustración, ser culto ya no significó poseer el conocimiento de las artes liberales, sino, hasta cierto punto, conocer las ciencias naturales, la matemática y la física, además de las disciplinas filosóficas e históricas" (Martínez, 118-19). De otra parte, nos es pertinente el significado de cultura, "en el sentido de civilización, (término) utilizado...por sociólogos y antropólogos, para indicar el conjunto de formas de vida creados, aprendidos y transmitidos de una generación a otra entre los miembros de una sociedad" (119), que consecuentemente lleva a la civilización, "la forma más alta y madura de una cultura determinada" (Spengler, citado por Martínez, 119).

Sin olvidar que en un momento determinado del desarrollo de la humanidad, precisamente situados en el proyecto de la modernidad, vemos como el fracaso de dicha modernidad es sintomático del

³ La sumatoria del trivium y el quatrivium dio como resultado el Septennium, grupo en el cual la religión estaba situada por fuera y por encima, como ciencia suprema, de las demás artes liberales a que se reducía la ciencia profana durante la Edad Media (Barthes, 134).

malestar en la cultura (Freud, 1988); quizás el paso más grande de unificación de las civilizaciones ha sido la declaración universal de los Derechos Humanos (DDHH), por parte de las Naciones Unidas (París, 1948), pues muestra a las claras "Que los seres humanos somos fundamentalmente semejantes, no sólo en lo tocante al parentesco biológico, sino también más allá, en cuanto a nuestra capacidad de producir símbolos, ideales y organización social, es cosa comúnmente admitida" (Savater, 73).

A partir del momento en el que nos damos a la tarea de conseguir el bienestar del mundo, con la búsqueda incesante del equilibrio entre el hombre y la naturaleza; como comunidad, como sociedad, como agentes culturales hemos también de acceder a nuevos conceptos de mundo, de libertad, de tolerancia, de respeto; entonces, el lenguaje será el mecanismo que elimine "implícitamente" el concepto de uno y otro para ser nosotros. Es el momento en el cual la lengua materna se fortalece a partir del aprendizaje de otra nueva lengua, el pasaporte para acceder a un proceso universal. El individuo inscrito en un nuevo orden accede a una cultura y a la asimila, a analiza, la estudia; es decir, la convierte en texto de lectura.

La Globalización es un momento histórico que requiere cambios en nuestra actitud hacia el mundo. De hecho, habrá quienes asuman una actitud reticente, pero quizás son más los que buscan vías para volver a tener aún presente que "todos los caminos conducen a Roma". Sólo que el mundo se ha expandido, se ha convertido y revertido en sí mismo para adecuarse al proceso histórico que la globalización está fomentando. Y que realmente no es nuevo, la idea de crear bloques de países, unidos por la economía, la política, la religión o la sociedad, tiene varios antecedentes históricos: un ejemplo, sería la idea de La Gran Colombia, establecida por Simón Bolívar, más adelante disuelta, por cuestiones políticas; el grupo de naciones aliadas para dar término a la segunda guerra mundial y la división de Alemania, que años después, con el advenimiento de la Perestroika (1987), de Mijail Gorvachov, termina por derribar el muro de Berlín -muro de la infamia-, y nace consecuentemente, la Unión Europea: con su propia moneda, su propio parlamento, y quizás, más adelante, su propia lengua. Sin embargo, un eco en la historia nos recuerda que "El universo en el que los opuestos se reconcilian tiene una firme base para tal unificación; su provechosa destructividad" (Marcuse, 96). Confiamos plenamente en que el carácter lapidario de la frase de Marcuse no lo sea tal, sino más bien el revulsivo que habrá de permitir la fusión de la gran diversidad de dimensiones humanas.

Y es la lengua el indicio más fuerte de que pertenecemos a una cultura determinada, hablamos español, o una de una de sus variaciones dialectales, hablamos inglés o una acepciones geográficas, y así sucesivamente con cada una de las posibilidades que el mundo nos ofrece. Es más, el lenguaje es el mecanismo que permite la interdisciplinariedad en toda su magnitud, pues con el lenguaje se establecen vínculos entre las artes y las ciencias, entre las actividades humanas y sus representaciones, es decir, entre la cultura y sus textos, ya que, cuando se habla de cultura también estamos hablando de interpretación, de hermenéutica. De neohermenéutica, diremos con propiedad. Por supuesto ha habido hermenéuticas instaurativas y hermenéuticas reductivas. Unas que centran toda la interpretación a partir de un único modelo; otras que abren la interpretación desde espacios divergentes. La cultura, entonces, -en cuanto acto de lectura- se mueve entre la "voluntad de escucha" y "una voluntad de sospecha" (Vásquez, 73).

Y no por ello, "Estamos, en otras palabras, condenados a improvisar. Somos como actores que entran en el escenario sin tener ningún papel estudiado de antemano, ningún cuaderno con el argumento, ningún apuntador que nos pueda susurrar al oído lo que debemos hacer. Tenemos que elegir por nuestra cuenta cómo queremos vivir" (Gaarder, 562). La globalización no permite la improvisación, hemos de estar preparados para asumir el rol en el nuevo orden mundial, y es el momento en el que el ser bilingües, además de facilitarnos el acceso al mundo nos permiten acceder a otros lenguajes, pues las lenguas entre sí se unen gracias a mecanismos invisibles pero reales, tal es el caso de la Internet como posibilidad globalizante del conocimiento comunicativo.

La informática y su incesante desarrollo ha convertido al mundo en un libro de fácil acceso, en una especie de obra abierta, como diría Umberto Eco, un ejercicio de análisis que requiere de la acción convergente de nuevas estéticas, un mundo enteramente entregado a la interpretación, como si quisiera ser redescubierto, búsqueda incesante de nuevos significados y significantes que parten de nuevos referentes. Darle orden al nuevo caos que se ha suscitado a través de la historia, será el interés primario de quienes están empezando a reorganizar el mundo. Sin embargo, algo está carcomiendo a los muchos estudiosos. El desplazamiento que ha sufrido el libro por parte del texto virtual; los jóvenes ahora evitan recurrir a los libros, y se sumergen en la virtualidad. Pues es una actividad de moda, acorde con los nuevos tiempos, es una forma de ser actuales y si la afirmación de que la Internet ha globalizado el conocimiento, también ha de implicar la afirmación del libro como espacio visualizador del mundo.

Recapitulación

Nunca hemos negado nuestro carácter bicultural, producto del encuentro de dos culturas, en 1492. Y si la distancia a hoy es muy lejana, quizás la memoria lingüística sea la única capaz de situarnos en el momento en que el nuevo siglo ha comenzado. Un nuevo momento en el que la humanidad se ha multiplicado en acepciones para lo bilingüe, lo bicultural, lo binacional, lo biétnico, lo biteológico, y una infinidad recurrente, que con el paso el tiempo ha de convertirnos en agentes de una “neopostmodernidad”, término atrevido para ingresar en la estética donde los discursos regionales se difuminan y establecen un nuevo camino de acceso a la gran aldea global.

Consecuentes con el momento trazado por la historia, hemos de convertir a la globalización, en algo más que un asunto de los Estados o de los Gobiernos, en un asunto personal que nos reconoce como actores de un proceso económico, étnico y cultural, que ha convertido al mundo en escenario, el lugar sin límites, donde las fronteras son ilusiones que van más allá de las ciudades invisibles de Italo Calvino, donde hemos de reconocernos como habitantes de un milenio caracterizado por la “Levedad”, la “Rapidez”, la “Exactitud”, la “Visibilidad”, la “Multiplicidad” y la “Congruencia” (Calvino, 1989). Sumado a lo anterior, el bilingüismo se ha de tomar como el proceso de adecuación de la lengua materna, y su uso -pragmática- al desarrollo del mundo sin fronteras. Un mundo que converge en el sujeto bilingüe, capaz de acceder a nuevas visiones de mundo. Un momento en el cual el entendimiento de la humanidad se permite nuevos diálogos, nuevos actos comunicativos que trascienden el inclemente paso del tiempo. Hoy el bilingüismo se ha convertido en una actitud que va más allá del letrado, va más allá de la instauración de una nueva nación, lleva a fundar una nueva gran tribu donde su resemantización, nos incita a ser consecuentes con el nuevo sistema orbital, con su propia realidad: la convivencia y la paz.

Referencias

- Barthes, R. 1995. *El placer del texto*. México: Siglo XXI,
- Blanco P., J. 1994. *La influencia del entorno socio-cultural en el desarrollo de la función de denominación en niños de preescolar*. Tesis de Grado. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Bruner, J. 1990. *El habla del niño*. Barcelona: Paidós.
- Calvino, I. 1999. *Las ciudades invisibles*. Madrid: Millenium.

- _____. 1989. *Seis propuestas para el próximo milenio*. Madrid: Siruela.
- Eco, U. 1992. *Obra abierta*. Barcelona: Planeta-Agostini.
- Freud, S. 1988. *El malestar en la cultura*. Madrid: Alianza.
- Gaarder, J. *El mundo de Sofía*. Bogotá: Siruela/Norma.
- Gili Gaya, S. 1972. *Estudios de lenguaje infantil*. Barcelona: Biblograf.
- Gorbachov, M. 1987. *Perestroika*. Bogotá: Oveja negra.
- Kutschera, F. 1979. *Filosofía del lenguaje*. Madrid: Gredos.
- Marcuse, H. 1984. *El hombre unidimensional*. Barcelona: Orbis.
- Martínez Echeverri, L. y Martínez H. 1997. *Diccionario de filosofía*. Bogotá: Panamericana.
- Miller, G. A. 1985. *Lenguaje y habla*. Madrid: Alianza.
- Richards, J. C., Platt J. y Platt H. 1997. *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas*. Barcelona: Ariel.
- Vásquez Rodríguez, F. 2002. *La cultura como texto*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Savater, F. 1994. *Sin contemplaciones*. Bogotá: Ariel.
- Schaff, A. 1964. *Lenguaje y conocimiento*. México: Grijalbo.

Juan Alberto Blanco Puentes es escritor y ensayista. Profesor de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca y de ÚNICA. Editor de la Revista *Cuadernos de Literatura* de la Universidad Javeriana. Lector-evaluador de tesis de postgrado. Magíster en Literatura de la Pontificia Universidad Javeriana y Licenciado en Lingüística y Literatura de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
Correo electrónico: jabp7@hotmail.com

The Dialectic of a Global Language

■ Murray Rinsdale

“For a man to speak one language rather than another is a ritual act, it is a statement about one’s personal status, to speak the same language as one’s neighbours expresses solidarity with those neighbours, to speak a different language from one’s neighbours expresses social distance or even hostility”

Edmund Leach, an anthropologist, discussing political and cultural units in highland Burma (in Cohn, 2000, 40)

Abstract

This essay attempts to answer some of the basic assumptions made about English as a global language. It is argued that such assumptions, especially those concerning political and economic power, are not sufficient in themselves to explain why English has acquired such global importance. Rather, what has greatly contributed to the possibility for any language to become global has been a change in the nature of language itself, a change which made language more standardized and uniform than it had ever been before. Also this relates to how this process of standardization led to changes in how text was produced, and as a result changes in how reading would take place. Such changes pre-empted and made possible the later invention of the printing press. How language from then on became organized and stored meant that it would be easier to teach and learn, and as a consequence reproduced in a more standardized and uniform way. This essay, in turn, concludes by pointing out that because of this process of standardization, any language in the world can be a global one, not just English. However the case does not

end there. In what is a post-script to this essay, it is argued how political and economic class based factors rather than encouraging the spread of English in countries not of its origin, actually restrict it. Hence this undermines the efficacy of any pedagogical method which has been greatly enhanced by the growing standardization and uniformity of languages in the modern world.

Resumen

En este ensayo se pretende dar respuesta a algunas creencias relacionadas con el inglés visto como una lengua global. Se argumenta que tales creencias, en particular las relacionadas con el poder económico y político, no son suficientes para dar cuenta del porqué el inglés ha adquirido tal importancia a nivel global. Al contrario de lo que se cree, lo que realmente ha contribuido al hecho de que una lengua se vuelva global es el cambio en su naturaleza. Un cambio que hizo que la lengua se volviera más estandarizada y uniforme de lo que antes pudo ser, también como este proceso de estandarización trajo cambios en la forma como los textos se producen, y como consecuencia, cambios en la forma en que se leen. Dichos cambios fueron supeditados y dieron pie a la posterior invención de la imprenta. Esto permitió que la lengua se volviera organizada y susceptible de que se conservaran registros de ésta, lo que a su vez facilitó su aprendizaje, enseñanza y la difusión en una forma más uniforme y estandarizada. Así, en este ensayo se concluye que a causa del proceso de estandarización, cualquier lengua del planeta puede constituirse en global, no solamente el inglés. Sin embargo, el argumento no se limita a esto. En una adición posterior a este ensayo, se debate cómo los factores de tipo político y económico, antes que fomentar la difusión del inglés en países donde éste no es una lengua madre, en realidad la restringen, restando así eficacia a cualquier método pedagógico que haya sido impulsado por la creciente estandarización y uniformidad de las lenguas del mundo moderno.

Key Words: standardization, uniformity, global language, power, linguistic-imperialism, spaces between words, scriptura continua.

Palabras Clave: estandarización, uniformidad, lengua global, poder, imperialismo lingüístico, espacios entre palabras, scriptura continua.

Rephrasing a question is often a good way to pursue a problem which no longer bears fruit. Such would be the case concerning the question, "Why is English the contemporary global language?" This question has arguably grown stale on account of the omnipresence of the United States and the familiar history of the past British Empire. In other words, the answer to the question has become one which tends to state the obvious. According to Crystal (2000,7-8), the reason English is today's international language lies in the fact that, "A language becomes an international language for one chief reason; the political power of its people-especially their military power". He argues that this has been the case throughout history. Greek, Latin, Arabic, and of course eventually English, all acquired their global scale on account of their speakers' military successes and consequent domination. He

adds though that military strength in itself is insufficient. There must also be economic power to maintain and drive it forward. This is more relevant in the 20th Century due to the influential role of new communication technologies which have made language more accessible and widespread than before.

Such an answer though, besides appealing to those who may in turn feel justified “resisting” the domination of this “global language” does tend to sound a slight bit tautological, especially in a world dominated by one superpower which happens to speak English. The answer to the question then is simply reduced to that of “Power.” Power” is an explanation which threatens to ontologize the problem concerning the existence of a global language. Ontologies tend to be persuasive because they make the past and the present appear to be the same. In other words, there is nothing historically specific or unique concerning the nature of a global language. It is assumed instead that as any “power” expands, so will the language spoken by that “power”. Power attracts or repels subjects from itself; hence the more power a language acquires, the more it attracts; and the more it repels, the weaker the alternatives become. Furthermore, there is also the presumption that there has been no change in the language itself, the qualities of its being. The Latin of antiquity could well be the global language of today, if there had been sufficient power to make it so. The point here is that “power” fails to answer the question satisfactorily. It is related, but in itself is insufficient and does not problematize sufficiently its case.

The second and related cause, economic power, and the consequences of new communication technologies, also seems to fail to provide a satisfactory answer. Here the answer tends to gain force by resorting to the fetish of technological determinism. The printing press, radio, TV, computers, the internet and how they provide a vehicle for the expansion of English. This, of course, means having to take into account the greater productivity required to fill these media and spread them globally. It is otherwise referred to as mass production for mass consumption. Here one may insert the Marxist term, the “commodification” of language. This side of the answer is much more relevant because it allows one to consider the historical specificity of there being a global language, unlike any before in history. However it does tend to reduce the answer to that of “quantity”. In very much the same way as does the answer of political power. It is all a matter of how much power is necessary, and how much language can be produced, for a language to become “global.”

More important though is how the combination of the idea of “political” and “economic” power as being the answer to why English is the global language has turned out to be a most robust and convincing one. One way in which it convinces is by how it fosters a strain of pedagogy which has grown sensitive to the variety of “learning cultures” in which English is being disseminated. This is a case of pedagogy responding to the needs of its learners in such a way that the political and economic power of the language will not burden, interfere or damage their education of it. Rather it will help preserve their “culture”. For example it is seen in McKay (in Lotherington) when discussing the “communicative approach to language teaching” tackles its assumed superiority. It is argued that CLT carries with it “cultural assumptions that may not fit well in certain countries.” Moreover in the book’s conclusion, the author “appeals for cultural sensitivity in the teaching of English as an international language,” stressing that pedagogical particularization is needed to effect culturally reflective teaching and learning.”

Similar to this is the strong criticism of the book, “World English: A Study of its Development (Brutt-Griffler). The review (Young Hee Park, 2004, 87-9) rejects the author’s claim that World English cannot be attributed to linguistic imperialism, as it in turn fostered a consequent anti-colonial struggle against it. Instead the reviewer claims, “we cannot deny that it was political imperialism which gave impetus to (English)” and the author goes on to assert that “the current native speaker dominance of World English would seem to be based more on political force than anything else”,(89). The point here is how a conscious kind of cultural sensitivity finds a great deal of its justification by drawing on the thesis that the spread of the English language has been contingent on the power behind it. Hence there exists a certain feeling of ethical responsibility when teaching it so as to lessen the greater imposition of the language upon those studying it. In other words in trying to subvert that power, new pedagogies have been created to teach it showing, therefore, how the thesis of power convinces and asserts itself as a justification for the inquiry into and production of new teaching methodologies by creating an illusion of their ability to liberate the subject from that power.

Clearly the acceptance of the thesis of Power has resulted in a more tolerant and appealing form of pedagogy which tries to reduce the force of the entrance of English into other cultures. This, of course, reflects the growing consciousness of what is referred to as “cultural imperialism” and attempts made to counter it. However as appealing as the Power thesis may be for those on either side of its equation, this

essay will argue that any such thesis is not sufficient in itself. Another contingency exists, the absence of which would severely restrict, if not make impossible, the possibility for English to exist as a global language. Moreover, and on account of this contingency, it may well be that the “culturally sensitive” pedagogues are not that sensitive at all.

The question therefore is NOT why English is the global language, but more provocatively, why any language can be a global language? Or more to the point: what characterizes a global language in such a way that it deprives the thesis of power of its ontological force and instead poses the possibility of a global language as requiring a quality not shared amongst those that have been presumed to be global in the past. And precisely because this is a characteristic or is becoming a characteristic of languages, one may say that languages which acquire it are by definition “global”.

To make this point one does not have to resort to giving examples of languages on a global scale. After all, what does global mean? It is merely a spatial metaphor. If any language can exist at a sub-continental level, or be spoken by more than a billion people, then obviously it also is “global.” The question is not so much one concerning either space or quantity, but rather the quality of the language itself. Let a question illustrate this point. Why has English in the United States not only become the language of its citizens, but more importantly, why has the language itself, amidst so much human and geographical diversity, and not to mention size, continued to be spoken more and more uniformly? Why have true dialects of English not appeared? And more to the point, this has occurred amongst a population with a large and diverse immigrant base.

The same may be said of English between the U.K, Australia, India and South Africa, but of course on a more complicated level. What they all share, is not so much an English root, say as Romance languages share a Latin root, but rather they have acquired greater uniformity over time. In other words time and distance have not produced diversity. Instead uniformity has been the rule. But this is not a condition one can assume to be natural. In contrast to this one may take a note from the observation made by Diakonoff (1999, 319) towards Arabic. He points out that the vernacular languages of the Arabs of the Maghrib, Egypt, Sudan, Syria etc are nearly as different from each other as Rumanian, Italian and Spanish are from each other. Only the educated Arab is taught classical Arabic at school. Consequently the Arabic language does not provide a true source of identity on which to forge a sense

of Arab nationalism. Despite the fact that Arabic does not lack sources of either political or economic power. Another case to consider is the language of the Boers, Afrikaans, a variant of Dutch or as what Iliffe (1995, 180) refers to as, "a congeries of local dialects spoken by poor Afrikaans (Boers) and Colored people". The Boers, just like the Arabs, had political and economic power over their domain, but the Dutch component of their language, varied sufficiently enough for Afrikaans to be understood as its own language. This has not happened in the English speaking world.

The tendency towards the uniformity of language is obviously not isolated to English. A more explicit example is that of Indonesia. In 1950, just after independence, almost no Indonesian spoke what is today the national language, Bahasa Indonesia, as his or her mother tongue. Almost everyone had their own ethnic language. 30 years later there were perhaps millions of young Indonesians from dozens of ethnolinguistic backgrounds who spoke Bahasa as their mother tongue (Anderson, 1991, 134). Hence it is important to note the speed of how a new, almost invented language, came to be spoken uniformly amongst such diverse origins in such a short length of time. In this respect it is important to note an observation made by Daniel Boorstein (in Deas, 1993, 27-8) in respect to education in the early United States, "The first settlers of New England, belonging to an educated middle class, champions of the common school, had much to do with giving uniformity in the first place." Then quoting Noah Webster, the same point is reinforced, "Nothing except the establishment of schools and some uniformity in the use of books can finish with differences in speech and preserve the purity of the language of the United States". It is not surprising then that Webster went about the work of preparing a dictionary for his nation.

Similar excursions in the pursuance of preserving the uniformity of one's language were also underway in Colombia in the late 19th century. It was formally recognized by the Assembly of Cundinamarca that the dictionary compiled by Rufino Cuervo was of "high scientific value" and that it was necessary to procure 50 copies of it (43). The objective of Cuervo's dictionary was described in his "Apuntaciones criticas sobre el lenguaje bogotano." It stated that, "Cuando varios pueblos gozan del beneficio de un idioma comun, propender a la uniformidad de este es avigorar sus simpatias y relaciones, hacerlos uno solo...que tienden a conservar la pureza de su idioma, destruyendo las barreras que las diferencias dialecticas crean" (38). Miguel Antonio Caro believed that such a dictionary was absolutely necessary and

would contrast radically with “the false principles which dominated in the 18th century, when it was believed that language was a capricious thing” and as such impossible to conceive of anything like the dictionary compiled by Cuervo (44).

For the above reasons no doubt, and for many others did C.A. Bayly (2004, 17-8) in his “The Birth of the Modern World” draw the conclusion that by 1900, “...human languages were also coming to resemble each other.” According to Bayly, Western administrators, missionaries, educators, and even indigenous statesmen wanted the being of their languages reduced to easy transparent rules. Some in fact preferred to conform to those of the English language, as would be the case for Hindi and Urdu in India. This meant that “political speech and sermon took on common forms from Philadelphia and Rome to Kyoto and Fiji”. It is hardly a coincidence then that the first translation of the Quran from Arabic into Urdu took place in the 1840s (358). Nor is it a coincidence that Afrikaans was developed as a written language only after 1875 by nationalist intellectuals (Ilfie, 1995,180). This tendency towards uniformity was also observed by Michel Foucault. He mentions (1973, 296) how from the 19th century onwards, language acquired the quality of being an ‘object,’ something which could be studied, seen to have laws of its own, an object which one could gain knowledge of. This is quite distinct to how it had been perceived in the 18th century, as Caro also had the wit to note. What Foucault’s observation tells us is that the perception of language as an object meant that it could now be manipulated, controlled, organized, standardized and made to measure in structure.

Without a doubt the conscious effort in modern history to make languages uniform and standardized is what sets them apart from languages in the past. And this is why a “global language” can only exist in modernity but could not in antiquity. Here then is found the characteristic which prevents the thesis of power from ontologizing the concept of global language, and in turn problematizes it further. What can be noted here is how the intention to make language uniform did not stem from any concern related to either political or economic power. The possibility to conceive of language as being uniform was strictly an unintentional consequence stemming from a concern of medieval scholars to access and preserve the supposed intellectual heritage of the ancient Western world. Hence to describe this process will further offset the tendency to embrace the dominant thesis concerning the nature of global language.

This process can be best illustrated by focusing on the nature of printed texts and reading in Antiquity and how that contrasts with printed texts and reading at the end of the Middle Ages. Today it is taken for granted that things like punctuation, capital letters, paragraphs, sentences, and if not these, then at least spaces between words, if not the word itself have always existed. As the work of Paul Saenger proves, this is precisely not the case. Latin, which some may like to refer to as the first global language, existed in its written form in a way which bears no similarity to that of the present. Above all reading was an oral experience, not a visual one. Words were read out loud, not in silence. In fact according to Saenger (1997, 11) "oralization of the text was savored aesthetically by the ancients." As a consequence texts were written in 'scriptura continua.' That basically means that there were no spaces between words, no punctuation and or any other signs related to reading a text visually. Moreover readers of antiquity "did not possess the desire to make reading easier and swifter." There was no sense of cross-referencing or retrieving information quickly for reference or consultation. Arguably such devices were unnecessary considering that "reading habits were focused on a limited and intensely scrutinized canon of literature" (11). Unlike reading and writing in the modern age, which is done by individuals in silence, these actions were instead delegated to intellectually skilled slaves, of whom there was an abundance, to act as readers and scribes for the civilization of antiquity. As a result gaining access to the meaning of the unseparated word was a real chore. It was however offset by the ability of some to acquire the long term memory of texts frequently read out aloud, very much the same way as the Quran is memorized word for word and chanted by young students of Islam. Finally, Saenger points out how literacy was the domain of a restricted elite, to whom the notion of any form of mass literacy was entirely foreign (11).

Oddly enough it was the efforts of scholars of the early Middle Ages who wanted to save and access the lost wisdom of the ancients, which led to the process of creating a system of reference and order which in turn would provide the means to both imagine and construct uniformity of language. The desire to open up the lost knowledge of the past meant that it first had to be organized. Ancient texts existed as just undifferentiated masses of paper: chapters, titles, folios, and the idea of quotes all had to be invented in an effort to make an inventory, so to speak, of the works of antiquity, including sacred texts such as the Bible and the Quran. In the case of the Quran one may note that it is not organized according to any idea of narrative, subject, nor even the chronological order in which it may be supposed that the

prophet Muhammed received and copied the words of Allah. Instead the “Suras” or “chapters” when organized into the form of a book, the Quran, were done so in diminishing order of length (Rodinson, 2002, 82). However it was not just works of antiquity that were compiled in such apparent disorder. Consider for example the 13th Century work, *The Travels of Marco Polo*. It was a manuscript written in a French-Italian dialect that was difficult to translate and did not exist in the form of a definitive text. Instead there were over 100 different manuscripts in circulation (Bergreen, 2004, 80). Thus the task of putting such texts in order and distinguishing one from the other led the scholars of the age to invent things we today take for granted when reading. On the way they replaced the clumsy Roman numerals with Arabic numerals.

Finally, and after generations of work the scholars finally invented that first principle of rapid reference and consultation of printed texts; alphabetization. This allowed them to produce actual “guides” to the mass of literature they need to access. This of course led to the system of the “index.” Indexes, alphabetization, chapters, Arabic numerals were all things absent in antiquity, and thus were precisely the decisive, and necessary contributions which would revolutionize both writing and reading (Crosby, 1998, 60-1). The most important of all contributions though, was the gradual yet final replacing of the scriptura continua with that of a text in which words were separated by space. This in turn was complemented by the need to further differentiate one word from another, leading to the creation of the ‘sentence,’ punctuation and capital letters; the visual paraphernalia which graces the page of any present day book. This was a breakthrough of most profound importance, as it meant texts could now be read in silence with the eyes alone. More importantly though, as Saenger makes clear, unlike in the past, “even readers of modest intellectual capacity could read more swiftly, and they could understand an increasing number of inherently more difficult texts (13).

Simply stated, reading comprehension was revolutionized as more people could now, independently read. The combination of all this also led to the transformation of Latin itself, which was basically simplified. A concept as basic as that of the ‘word’ came into being for the first time. This led to a further refining and standardizing of the language. The recognition of nouns, adjectives, regulating syntax transformed Latin into an ‘analytical language’ in which the goal of writing and reading unambiguously had become paramount (Saenger, 1997, 253-54). This however was an uncompleted process until

around 1300 A.D. One could ask then if the problem of stopping the breakdown of Latin into diverse dialects and finally into the vernacular forms of the Romance languages lay not in its being contingent upon the imposition of Latin itself, but on the absence of the means with which to do it.

Thus, by the late medieval period, the concept of language had undergone a change which now allowed for the possibility of imagining a standard, uniform language. This of course became a reality when taken to its logical-mechanical conclusion in the invention of the printing press. Thus the printing press did not represent any sudden irruption in thinking, or any kind of technological imposition. It was simply the culmination of a growing tendency, a culmination through which the book was transformed into a commodity as it became an object of mass production (Anderson, 1991, 34). The acceptance of the norm which led to the growing standardization of written language existed prior to that of its being manufactured as a commodity. It would be precisely this growing tendency towards the standardization and uniformity of language, infinitely facilitated by the printing press, which would affect the nature of languages in countries like India once they became colonized by Europe. For what had come into existence was the possibility to conceive not only of standardized languages, but also that of a global language.

Strangely enough one finds some evidence of this when discussed in the negative by Descartes. Upon having received a publication "boasting a system of six propositions for a universal language" Descartes began to discredit it. He argues that the author would be unable to avoid the problem of how sounds of an alien language are "unpleasant and intolerable to the ear ... for what is easy and pleasant in our language is coarse and intolerable to Germans, and so on." However he mentions this in the context of a criticism against "making (the author's) grammar universal among nations." Although he believes that learning such a language would be "too burdensome," it could prevail as a means of communication "through writing." When he describes this possibility he imagines a "big dictionary printed of all the languages in which (one) wanted to be understood and put for each word a symbol corresponding to the meaning.... Then those who had the dictionary and knew (the author's) grammar could translate what was written in their own language by looking up each symbol in turn." The problem he sees though is that "nobody who had anything better to do would take the trouble to look up all those words in a dictionary" (in Derrida, 1976, 76-7). The point here

though is how Descartes conceives of this possible global language. It is conceived upon a combination of elements based upon the standardization and uniformity of a language, which in turn facilitates rapid reference to the unambiguous meaning of another language so it may be understood at least in its written form. The key factors he mentions being a “universal grammar,” a plural-lingual dictionary, and standardized symbols giving the meaning of each word in it. Despite the fact that he believed people would not be motivated enough to employ such means to learn a “universal language” does not mean that such a concept would otherwise be worthless. For as surprising as it may seem, it was precisely the use of such means which would not lead as much to the globalization of any one language such as English, as it would for the possible globalization of all vernaculars. This would be the case for Hindi in India.

What it meant to introduce into India the concept and means with which to give a vernacular form by standardizing and making it uniform is well illustrated in the accounts of John Gilchrist. Gilchrist was responsible for recognizing the virtues of Hindi as a vernacular. Hence he went about compiling a Hindustani dictionary and grammar. No such dictionary existed prior to his work, so he had to extract from his pundits ‘viva voce’ every known word in their language. Working with the Hindu scholars he was confronted with a most confusing and complicated corpus of language that he had to avoid using theirs and employ that of Johnson’s English Dictionary. Words his ‘pundits’ offered tended also to be the most esoteric and far-fetched rather than “the most easy, familiar and common words”. Furthermore he had to insist that there had to be a written grammar. In turn his pundits asked him what must have been a most surprising yet illuminating question in terms of distinguishing between how either one perceived language. The question was the curious one of “if it was ever yet known in any country that men had to consult vocabularies and rudiments of their own vernacular speech”. Gilchrist interpreted this as being the failure of his associates to take seriously their own vernacular speech (in Cohn, 1997, 35).

This essay would argue that it was rather the absence of any concept related towards the organization and standardization of language as was apparent among the literate of antiquity. Gilchrist and his pundits were thus separated by a conceptual abyss. Instead the conclusion drawn by Gilchrist was that they were trying to hide the truth from him. By 1800 though Gilchrist was employing a staff of Indian scholars in a host of literary and pedagogical activities directed toward making

available to British students at the College of Fort William a corpus of works from which they could read, write and speak Hindustani (38). Such scholarly effort is reminiscent of that made by those in the Middle Ages, except Gilchrist had at hand the tools with which to make his task much easier and quicker, tools his medieval counterparts lacked, tools including how the British established their educational institutions. Before the institutionalization of language learning, British officers would learn Indian languages individually with their own pundits, just the same as education was conducted anywhere in India by Indians. Education was a more private, isolated and diverse experience sharing none of the standardizing norms which the British were to introduce. Institutionalization then would include the partitioning off of rooms, the demarcation between students and teachers, classes and the entire teaching staff, and the need for exams, prizes, certificates that attested to the student's command of a specifiable body of knowledge. Bernard Cohn in his essay "The Command of Language and the Language of Command" perceived this as a "British metalogic of regularity and uniformity...that could not help but participate in the erosion and transformation of...Hindu and Muslim learning" (48). This did not mean however that the Indians themselves were unable to adapt to this new system and exploit it to their own ends. They did, and thus became active participants in the transformation of their own traditions and ways of thinking (56). Evidence of this was the success of 'A Dictionary in Hindee and English compiled from approved authorities' in 1846 by an Englishman. It was sold and distributed all over India. Most importantly it marked out Hindi as a formal and independent language in its own right (Bayly, 1999, 296). This conclusively proved Descartes wrong, precisely because the process described above made Hindi easier to learn, not more burdensome.

At this stage the entire thesis concerning the role of both political and economic power in the dissemination of English as the global language is put into further doubt. By having rephrased the initial question to being, why can any language be the global one, the emphasis shifted away from plotting the rise of English towards plotting how other languages were able to expand on a comparable scale of both time and space. Emphasis was put not on identifying the source of power, but rather on how a language could acquire the characteristics and means which would allow it to expand its frontiers. Those are the concepts of standardization and uniformity of language and the acquiring and use of the means to put them into practice; recognition of grammars, organization of texts, the need to make texts 'visual' and pliable as sources of quick reference and consultation, dictionaries, text books and the ability to accumulate a corpus of any language.

Hence one must point to the unintended irony of Bernard Cohn's essay. The argument of his essay is that the production of grammars, dictionaries, treatises, class books and translations about and from the languages of India created a discourse and had the effect of converting Indian forms of knowing into European objects. He argues this is all an attempt to represent Indian languages in European terms so that the British could acquire them and use them as tools to rule their colony (Cohn, 1997, 21). His is the classic thesis of power in the form of linguistic-imperialism. The irony is that, in the process, a national vernacular was constructed which was able to compete with English, and thus give India one of its own universal indigenous languages.

In conclusion, what this essay contests to how the thesis of linguistic-imperialism, as perceived by Crystal, eludes the more subtle, yet profound manner in which "power" is able to affect, if not transform language. The point, as Cohn really makes clear, is not the fact that one is speaking a language which is not one's vernacular, but rather how the nature of one's vernacular had to change so one could learn to speak and write it. Furthermore in a world which is becoming ever less diverse in the variety of languages spoken, the only way to preserve them is by transforming their very nature. The preservation of Pintupi amongst aboriginals in remote Western Australia, whose society and culture has forever been a non-literate one, has been achieved through precisely the same means as Hindi was. Pintupi has been turned into a standardised and printed text, its vocabulary organized into a dictionary which in turn allows for what were once Pintupi oral folk-tales to be reproduced either mechanically or electronically and to be translated into English. In turn these means were employed to introduce Pintupi students to written texts in what was assumed to be a "culturally sensitive" pedagogical method. Once having learned to read and write in "their own language," they could easily learn that of English. Or conversely anyone can now learn their language with better facility. The point here is that there is no way to escape the fact that such an act is nothing short of linguistic-imperialism in terms of how it absolutely transforms the nature of not only their own but any vernacular under the direction and supervision of a greater, complicit power.

It is ironic then that those who suppose they are the most "culturally sensitive" are in fact the most complicit in affecting cultural change on such a significant scale. The fact though, as Foucault made clear more than two decades ago, is that Power, far from being repressive and restrictive, can only be Power in terms of how it liberates and produces. Hence one's attention should be drawn to the acute insight

made by Benedict Anderson (1991, 134) when discussing whether or not “imperial languages,” such as English, should be considered the national languages of newly independent nations. He remarks that, “Language is not an instrument of exclusion: in principle anyone can learn any language. On the contrary, it is fundamentally inclusive...” It is decisively important then to invest languages with the processes of standardization and uniformity so that they may be empowered by becoming easier to learn, and thus offer the possibility for any language to be a global one. It is such optimism and faith which stimulates interest into the research for, and application of, the most efficacious pedagogical method. However there is room for doubt when one begins to recognize how political and economic factors, rather than helping in the spreading of a “global” language, may very well work against it.

If then any language can be a global one, and agreeing with Anderson that languages are fundamentally inclusive according to the principle that anyone can learn any language, what is it really that sets English apart from other languages on an international scale? The answer to that question lies in the fact that the use of English, rather than fostering some kind of linguistic-imperialism as is too often assumed, in fact aims at achieving precisely the opposite. In many countries, including India, the value of English lies in how it has become an instrument of social exclusion. According to Pavan K. Varma (1998, 61), “The ability to speak English with the right accent and fluency and pronunciation was the touchstone for entry into the charmed circle of the ruling elite.” Moreover as this “elite”, those belonging to India’s upper middle class find themselves engaging ever more frequently in a “globalized economy” in which English has become “the single most important yardstick of a person’s eligibility for negotiating the opportunity structure that can be availed of in a modern economy” (Varma, 1998, 63). This is not surprising when one understands that such limited access to English is precisely what contributes most to its importance, as those who can speak it find their opportunities being enhanced by their “scarcity value.” What is argued here is how upper class Indians, which literally inherited this language, conspired against it from ever becoming more accessible to those who never inherited it. According to Varma (62) the tragedy was that despite the flourishing of English-medium schools, “a real opportunity to give English its appropriate role as the most easily accessible foreign language in the overall structure of the educational curriculum was lost.” Hence, despite the fact that India was a British colony for over 100 years, and its greatest statesmen spoke English as their mother

tongue, and it has the recognition of being an extremely important language to know, only 3 percent of the population has even a basic understanding of it (Tully, 1992, 8).

At this stage the notion of English as a global language is put into doubt. Precisely because the ruling class employs it for their own self-benefit, they choose to preserve it as an "instrument of exclusion." The same may be said of the use of Greek and Latin throughout the Ancient world, as according to Ste. Croix (1981, 16) "those who did not speak Greek or Latin would certainly have little or no part in Graeco-Roman civilization." Thus despite the fact that in the past 150 years languages have acquired standardized and uniform norms, and thus have become both easy to teach and learn, there remains a political-economic barrier which works against those norms from achieving the goal which in principle they would otherwise be able to achieve. English is just one example of many, but it is a critical one as its position as "the" global language cultivates in the popular imagination the belief that it is a language accessible to all and sundry, which in fact it is not. Until the political-economic barrier is overcome then, the efficacy of any pedagogical method will remain in perpetual doubt simply because for what may appear to be a "global language", may just instead be a language for the "global elite."

References

- Anderson, B. 1995 *Imagined Communities - Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*, Verso, London.
- Bayly, C.A. 2004. *The Birth of the Modern World, 1780-1914: Global Connections and Comparisons*. Malden: Blackwell Publishing.
- Bayly, C. 1997. *Information and Empire: Political Intelligence and Social Communication in North India, 1780-1880*, Cambridge University Press.
- Bergreen, L. 2003. *Over the Edge of the World: Magellan's Terrifying Circumnavigation of the Globe*. New York: Morrow.
- Cohn, B. S. and Chakrabarty, D. 2006 *The Bernard Cohn Omnibus: An Anthropologist among the Historians and Other Essays, Colonialism and Its Forms of Knowledge, India: The Social Anthropology of a Civilization*, Oxford University Press, USA.
- Crosby A. 2000. *La medida de la realidad* Barcelona: Editorial critica.
- Crystal, D. 1998. *English as a Global Language*. New York: Cambridge University Press.

- Deas, M. 1993 . *Del Poder y la Gramática*. Tercer Mundo Editores. Bogota, Col.
- Derrida, J. 1976. *Of grammatology*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Diakonoff, I. 1999. *M.The Paths of History*, CUP, Cambridge, U.K.
- Foucault, M. 1973. *The Order of Things*, Randon House Inc, New York.
- Illiffe, J. A. 1995. *The History of a Continent*, CUP, Cambridge, Great Britain.
- Rodinson, M. M. 2002. *The New Press*, New York.
- Saenger, P. 1997. *Space between Words*. Stanford. University Press, USA.
- G.E.M. de Ste Croix. 1981. *Class Struggle in the Ancient Greek World* Company Limited, London.
- Tully, M. 1991. *No full stops in India*, Penguin Books Ltd, New Delhi.
- Varma, P.K. 1998. *The Great Indian Middle Class*. Penguin Books Ltd, New Delhi.

Murray Rinsdale works as a professor of Indian Culture at ÚNICA and as an English teacher at the Centro Colombo Americano.
Correo electrónico: khmerexpress2001@yahoo.com

Intercultural Communication Competence through Experiential Learning: The Importance of Student-Initiated Strategies and Dialogic Encounters

Josephine Ann Taylor

Acknowledgement

Many thanks are due to the students of Intercultural Communication, 2nd semester 2005, of the Institución Universitaria Colombo Americana for their participation in the Subculture Project and their permission to reprint their experiences and findings here:

Angela Ardila, Jennifer Calderón, Milena Jiménez, Viviana Morales, Angélica Peña and Diana Salcedo

Abstract

Approaches to intercultural communication competence (ICC) generally argue the need for objective knowledge about another culture as well as knowledge about and the ability to achieve appropriate behaviors of that target culture. Most of these approaches continue to base themselves on a conception of culture as comprehensive but static. Intercultural contact in this sense is a matter of contrasting and overcoming differences between one's own culture and the host or target culture. Other approaches, however, are adopting a more multicultural and pluricultural view of intercultural competence, and a more fluid and dynamic conceptualization of culture. These approaches tend to see the intercultural dynamic as an opportunity for "third places" to emerge where entirely new cultural knowledge and behavior can be constructed through cross-cultural contact and the interaction process in itself. This view sees cultures not as fixed entities to be learned and then copied, but rather as a hybrid and emergent phenomenon of today's societies. What are needed, it is argued, are individuals who are more aware of their own **linguaculture** in a much deeper way, and who are open to exploring new identities and perspectives as part of their daily contact with others. Here, the other is not only the different culture, with the emphasis on "different," but rather the other may be anyone with whom the individual chooses to interact. This paper explores the Subculture Adaptation Project conducted with third semester students in the bilingual education program at the *Institución Universitaria Colombo Americana*. Students were asked to choose a subculture to which they wanted to or needed to belong, and complete a series of tasks to document the adaptation process. This exercise reveals that students who achieved the greatest degree of adaptation were those who were not limited to focusing on differences between themselves and members of the subculture. Rather, these students consistently sought out emergent third places where they could construct relationships and interactions that brought together self and other in dialogic encounters where new understandings, relationships and identities could emerge.

Resumen

Distintas propuestas sobre la competencia comunicativa intercultural (CCI) plantean la necesidad de poseer un conocimiento objetivo acerca de la otra cultura, al igual que de la habilidad de adquirir comportamientos propios de ésta. La mayoría de estas propuestas continúan basándose en la idea de que la cultura es amplia, pero estática. En este sentido, el contacto cultural se considera como una cuestión de contrastar y superar las diferencias entre la cultura propia y la cultura huésped u objeto. Otras propuestas, sin embargo, están adoptando una visión más multicultural y pluricultural de la competencia intercultural, y una conceptualización más dinámica y fluida de la cultura. Estas propuestas tienden a concebir la dinámica intercultural como una oportunidad para que aparezcan "terceros lugares" en donde se puedan construir un conocimiento y un comportamiento cultural completamente nuevos por medio del contacto entre-culturas y el proceso de interacción mismo. Esta aproximación asume que las culturas no son entidades rígidas, que deben ser aprendidas y luego copiadas, sino que son un híbrido y un fenómeno que surge de las sociedades de hoy. Se necesita, explican, de personas que sean más conscientes de su **linguacultura** a un nivel más profundo, y que estén abiertos a explorar nuevas identidades y perspectivas como parte de su contacto diario con otros. En este caso, el otro no es sólo la otra cultura diferente, con un marcado énfasis en su carácter de "diferente"; por el contrario, el otro puede ser alguien con quien la persona decide interactuar. Este escrito explora el Proyecto de Adaptación Cultural que se llevó a cabo con estudiantes de tercer semestre de la *Institución*

Universitaria Colombo Americana. En éste, se le pidió a los estudiantes que escogieran una subcultura a la que necesitaban o querían pertenecer, y que hicieran una serie de tareas para documentar el proceso de adaptación. Este ejercicio muestra que los estudiantes que alcanzaron los niveles más altos de adaptación fueron aquellos que no se limitaron a enfocarse en las diferencias entre ellos y los miembros de la subcultura que estudiaron. Por el contrario, estos estudiantes buscaron de manera consistente aquellos “terceros lugares” que surgían, a partir de los cuales construyeron relaciones e interacciones que integraban su yo y el otro en encuentros donde se daba el surgimiento de nuevos entendimientos, relaciones e identidades.

Key words: Intercultural competence, cultural contact, cultural adaptation, culture, identity.

Palabras clave: Competencia intercultural, contacto cultural, adaptación cultural, identidad.

Introduction

The concept of intercultural communication and more specifically intercultural competence has become more frequent in contexts of foreign language learning since its inclusion in the general competences of the *Common European Framework* (Council of Europe, 2001). Still, many treatments of intercultural competence are based on the concept of culture as a set of fixed parameters for thought and action and intercultural communication as a matter of contrast, essentially, between one’s own and others’ beliefs and behaviors. In this light, intercultural competence is a matter of achieving a smooth transition between one’s own culture and that of others by acquiring objective knowledge about the target culture as well as expertise in and the ability to achieve appropriate behaviors in that culture

Recently, however, other approaches are adopting a more multicultural and pluricultural view of intercultural competence, and a more fluid and dynamic conceptualization of culture. This view sees cultures not as fixed entities to be learned and then copied, but rather as a hybrid and emergent phenomenon of today’s societies (Areizaga, 2001; Carr, 1999; Trujillo Sáez, 2001). Some have compared culture and intercultural communication to the construction of different discourses or realities on an interpersonal or inter-group level (Palfreyman, 2005). The “assumptive world of the individual” (Barna, 1998) is a highly significant, although subjective perspective of reality, and it is common for individuals to routinely encounter difference in their perspectives of the same thing. Difference according to age, gender, profession, religious affiliation, organizational or family membership

are common, and we could argue that distinct perspectives of reality, values and patterns of behavior are constructed within these groups, much in the way they are in different cultures according to an ethnic dimension. Achieving effective communication between members of different groups, not only ethnic or regional groups, is a challenge for living in today's diverse communities. Many authors (Gudykunst & Ting-Toomey, 1988) consider the role of culture in interpersonal communication much in the way that it has been considered for intercultural communication in the traditional sense.

These latter approaches tend to see the intercultural dynamic as an opportunity for "third places" to emerge where entirely new cultural knowledge and behavior can be constructed through cross-cultural contact and the interaction process in itself (Lo Bianco, J. et al, 1999; Carr, 1999). What are needed, it is argued, are individuals who are more aware of their own **linguaculture** in a much deeper way, and who are open to exploring new identities and perspectives as part of their daily contact with others. Here, the other is not only the different culture, with the emphasis on "different," but rather the other may be anyone with whom the individual chooses to interact. This paper explores the Subculture Adaptation Project conducted with third semester students in the bilingual education program at the *Institución Universitaria Colombo Americana*. Students were asked to choose a subculture to which they wanted to or needed to belong, and complete a series of tasks to document the adaptation process. This exercise reveals indeed that students who achieved the greatest degree of adaptation were those who were not limited to focusing on differences between themselves and the subculture, but rather who sought out emergent third places where they could construct relationships and interactions that brought together both self and other into dialogic encounters where new understandings, relationships and identities could emerge.

What is culture?

Perspectives about intercultural competence and ideas about how to achieve it are rooted in one's underlying conception of culture. The traditional definition of culture, and perhaps the most common still remains some version of E.B. Tyler's famous 19th century statement that culture is "that complex whole which includes knowledge, belief, art, morals, law, custom, and any other capabilities and habits acquired by man as a member of society" (in Lustig & Koester, 1999, 28). These beliefs, norms and patterns of behavior are also considered to form a hidden superstructure that acts as a filter through which members

of a group see things (Geertz, in Berthoin & Friedman, 2003). This group is usually considered according to an ethnic dimension, that is, as having a distinct country, regional or territorial affiliation, or at least a hereditary dimension since it is assumed that culture is learned and passed along through the generations as well.

While it is still frequently seen and appeals to common sense as well, this traditional definition is accompanied today by other conceptualizations of culture that definitely impact the approach to intercultural communication and attempts at developing or studying intercultural competence. Today's concepts of culture include three important distinctions from the above. First, that culture can involve different domains, and is not an overriding set of norms applicable to all domains that most people inhabit on a daily basis. Second, that it can reside in both the individual and the group (Gudykunst & Ting-Toomey, 1998, Palfreyman, 2005). Third, that culture is not a fixed set of parameters, but is rather fluid and emergent, and particularly influenced by the interaction process itself (Fairley, 2000). In this way, culture might not even be the appropriate term, but rather might relate more closely to what is known in post-structuralist theory as a discourse (Foucault, in Palfreyman, 2005; Gee, in Carr, 1999), which is "a way of interpreting and describing the world that is constructed through language and that appears across different contexts" (Palfreyman, 2005, 213).

This new interpretation is highly relevant when attempting to explain and address the difficulties that many people have communicating across boundaries of identity with others of different groups, not just different ethnic groups, but also across boundaries of age, gender, class, organizational or professional affiliation, or even across boundaries of identity constructs such as hobbies, personalities, and subculture identification. Again, while much of the material on intercultural competence refers to culture in the traditional way and perceives intercultural communication as a problem of two different ethnic worldviews coming into contact, for our purposes it is relevant to draw on these latter considerations in order to address, as well, the communication problems most immediate and common in our setting.

Indeed, the subculture project described in this paper assumes the following: First, that interpersonal encounters and interaction across boundaries carry a similar dynamic as intercultural contact in the traditional sense. Second, that experiential learning is possible through a

combination of theoretical study and exercises of reflection relevant to the adaptation process. This learning occurs without the need for intercultural encounters in the traditional sense; i.e. through visits to foreign countries or contact with foreigners. Third, that the project would afford students important lessons for future encounters with others in terms of improved intercultural awareness and communicative competence across cultural and other boundaries and eventually more productive and peaceful relationships in their daily interaction in today's society.

Perspectives on Intercultural Competence

There are a variety of frameworks for dealing with intercultural awareness, communication and competence, as well as the adaptation process to a new culture. Most of these frameworks and models presuppose one or another conceptualization of culture, as discussed above, and may be considered more or less useful to our discussion. Nevertheless, it may be useful to examine several of them here.

Traits, Competences and Behaviors

Most of the models for developing intercultural competence assume the need to possess or acquire specific traits, characteristics, skills or competences in order to be more successful at dealing with members of other cultures, or with other individuals as well (Lambert, 1999; Lustig & Koester, 1999). It is assumed that these items may be identified and in some cases even taught in order to increase an individual's competence. In general, this approach looks for indicators of higher levels of global awareness as well as relativity and include such traits as flexibility, openness, patience, empathy and tolerance for ambiguity. By competence, most agree that the concept includes aspects such as effectiveness as well as appropriateness (Lustig & Koester, 1999). These competences include the ability to establish interpersonal relationships, as well as the awareness of the implications of cultural differences. Other competences are the ability to communicate effectively and appropriately, the ability to adhere to norms and get help and the ability to collaborate in order to accomplish something of mutual interest or need. An obvious, but often overlooked element also includes proficiency in the target language (Fantini, 2001).

Once the process has begun, the development of intercultural competence normally involves an on-going and lengthy process, occasionally even with plateaus and set-backs, and normally with no definable end. Intercultural interactions are considered to be similar

to interpersonal interactions, but with many more variables. We could imagine a continuum of interactions with intimates or strangers within one's own culture, interaction with people within a different subculture, interaction with others from other cultures in the home culture, and interaction with others in the host culture. Each stage on the continuum presents more and more variables that make interactions less and less predictable (Fantini, 2001).

Other approaches include the behavioral, which is not just what people think but what they do. This approach looks at specific communication behaviors during interactions. This approach looks for both the appropriateness and effectiveness of interactions and includes such evidence as the following: display of respect, orientation to knowledge, empathy, task role behavior or how to get something done, relational role behavior or how to relate to others, interaction management, and tolerance for ambiguity (Koester & Olebe, in Lustig & Koester, 1999).

The above traits, competences and behaviors tend to intersect with cognitive, affective and behavioral dimensions of intercultural competence. Some authors, however, devote particular attention to the affective dimension and refer specifically to the development of intercultural sensitivity (Bennett, 1998; Chen, 1997). Chen, specifically, separates intercultural awareness, sensitivity and competence according to the cognitive, affective and behavioral dimensions, respectively, and gives particular priority to sensitivity as a pre-requisite for the other dimensions to be developed. Bennett's Developmental Model of Intercultural Sensitivity (1998) explores the process of cultural adaptation, beginning in stages of ethnocentrism and moving towards stages of increased ethnorelativism.

Goals and Adaptation Development

One drawback of the above approaches is the lack of attention as to how individuals are expected to acquire the traits, competences, attitudes or behaviors needed to be successful at intercultural encounters. The following approaches devote more attention to issues arising directly out of processes of adaptation and spaces of interaction between selves and others.

Success at acquiring intercultural competence is linked to the purpose and goals of the interaction. For some, a goal might be to achieve native-like behavior; for others, it may be to gain acceptance in the host culture; and for still others, it might be just to survive (Bradford

et al, 1998). Fantini's (2001) YOGA framework or "Your Objectives, Guidelines, and Assessment" allows participants to define their own objectives, guides them throughout the experience and also provides an assessment tool for use at various stages of the process and at the end. This framework is also unique in that it includes both the guest's (outsider) and host's (insider) perspectives. This illustrates well the view of competence mentioned above as being that which is not only effective behavior (from the guest's viewpoint) but also as appropriate behavior (from the host culture perspective). This model includes four dimensions: Educational Traveler, Sojourner, Professional, and Specialist (Fantini, 2001).

The Bhawuk and Triandis model of Intercultural Expertise Development (1996) accounts for the relationship between cultural knowledge, theoretical knowledge and experience in the development of intercultural competence. It includes four categories of expertise along a continuum: lay, novice, expert and advanced expert. Moving along the scale depends on the individual's level of theoretical knowledge and length of time in the host country. It is assumed that more training and theoretical knowledge of intercultural concepts, along with extended stay will develop knowledge (and expertise) at the level of application (knowing how to apply theory to experience) and eventually will allow for automatic knowledge where an individual might know how to behave at the moment of interaction. This model is interesting because it correlates strongly with the experiences of students in the subculture project, described later, where they were able to understand their experiences more deeply through their increasing contact with theoretical knowledge. This model is important as well because it stresses the limited developmental potential in pure experience, and attempts to explain why long-term residents of foreign countries often know how to behave but rarely know why certain behaviors or norms are preferred.

Avoiding and Dealing with Cross-cultural Misunderstanding

Some of the literature about adaptation is specifically interested in the analysis or prevention of cross-cultural misunderstandings. Although considered by many as an out-of-date piece of scholarship, Gordon's 1974 study of homestays in Bogotá, Colombia is quite useful for its challenges, even today, of typical folk wisdom surrounding intercultural encounters, especially in reference to those traits and characteristics thought to be important. Indeed, not only intercultural sojourners, but most people do not normally consider themselves closed, difficult,

arrogant or inflexible people. Yet most people routinely have mild to serious misunderstandings with others on an almost daily basis. The subjects in Gordon's study were all individuals who were highly motivated to live in Colombia and participate in their host families' lives. Still, as Gordon points out, "goodwill and intelligence are not enough" (Gordon, 1974, 3) to prevent unintended but serious misunderstandings capable of undermining not only a guest's ability to adapt to a homestay, but also capable of generating and perpetuating cultural stereotypes on the part of both North Americans and Colombians. Gordon proposes a syllogistic analysis of the situations surrounding misunderstandings where the underlying cultural assumptions and patterns as well as situational premises are the source of many misunderstandings among people who actually have a strong desire or intention to communicate well (Gordon, 1974).

Another interesting perspective on the source of misunderstandings is related to what is known as the "assumptive world of the individual," where one person's individual reality, regardless of cultural background, may be quite distinct in relationship to another (Barnlund, 1998).

...people see the world through templates which force them to construe events in unique ways. These patterns or grids which we fit over the realities of the world are cut from our own experience and values, and they predispose us to certain interpretations. Industrialist and farmer do not see the "same" land; husband and wife do not plan for the "same" child; doctor and patient do not discuss the "same" disease; borrower and creditor do not negotiate the "same" mortgage; daughter and daughter-in-law do not react to the "same" mother.

The worlds people create for themselves are distinctive worlds, not the same worlds others occupy. They fashion from every incident whatever meanings fit their own private biases. These biases, taken together, constitute what has been called the "assumptive world of the individual." The worlds people get inside their heads are the only worlds they know. And these symbolic worlds, not the real world, are what people talk about, argue about, laugh about, fight about.

Barnlund (1998, 41).

Later in the subculture project, we will examine this perspective more in detail as participants were given a specific assignment in reference to this concept. Students also found particularly helpful a collection of over-riding caveats, pointing out common errors in intercultural

and even interpersonal communication. Barna (1998) points out six stumbling blocks to intercultural communication that may also be applied to communicating with others even inside the same culture. They are: Assumption of Similarities, Language Differences, Nonverbal Misinterpretations, Preconceptions and Stereotypes, Tendency to Evaluate and High Anxiety.

The preconceptions and stereotypes of others and the preference for similarity especially lead to the practice of “othering.” Othering refers to “the ways in which the discourse of a particular group defines other groups in opposition to itself: and Us and them view that constructs an identity for the Other and, implicitly, for the Self” (Woodward, in Palfreyman, 2005). Othering can perpetuate generalizations and stereotypes and cause major barriers to successful communication.

Interactional Perspectives

Related to newer views of culture mentioned earlier, there are also alternative perspectives of intercultural communication competence which perceive culture and intercultural encounters as more fluid and unpredictable in terms of creation, emergence and interaction. Hammer (in Fairley, 2000, 9) states “it is not the communication skill per se that contributes to the various adaptation and or effectiveness outcomes... Rather, it is the individual interactants’ judgments of self and other competence based upon the communication performances engaged...” Casmir (in Fairley, 2000) provides a model of intercultural communication that moves away from the unidirectional emphasis of previous models, proposing that the model should mirror the interactionality and participatory nature of real human encounters. He suggests that new cultures can emerge through intercultural interaction since individuals are actually more than the boundaries of cultural norms to which they may belong. This is particularly relevant when viewing subcultures since most individuals move in a fluid fashion from subculture to subculture throughout their daily routines, adapting, modifying and creating themselves in the process, and that it is precisely the qualities that enable this daily adaptation that are the same qualities and competences required when facing “foreign” or “new” cultures and subcultures.

This alternative view sees culture linked to the concept of identity, and cultural identities as emerging, modifiable and situational, negotiated during interactions, much in keeping with the not-only-ethnic, discourse-natured concept of culture outlined earlier. In this view, culture is actually

emerging, dynamic, and created even within the contexts of interaction, subject to change (Casmir, in Trujillo Sáez, 2005). Competence in this context is not characterized by universal or general aptitudes (tolerance, respect, empathy) applicable to any and all situations, but rather dependent on the particular situation or context and one's interaction with it. Intercultural communication is not just for divergent groups or contexts, but is actually characterized by the coming together through interaction and shared experience and the third culture that emerges from this interaction (Lo Bianco et al, 1999).

It is argued that these "third spaces" are in fact the most valuable in terms of their potential for generating opportunities for interaction, dialogue, and even conflict, which at its root provides the most fertile ground for "productive dialogue between existing and new understandings" (Carr, 1999, 106). This approach challenges the need for learning appropriate behaviors or acquiring useful traits for future encounters when it is virtually impossible to predict cultural behavior. Rather, it relies on experience, including failure experience as a teaching tool and rejects the notion that being competent necessarily involves being appropriate. This approach also embraces the newer conceptualizations of culture as a highly emergent, individual and hybrid and views the spaces of interaction between cultural beings as opportunities for **dialogic encounters** and **heteroglossia** (Bakhtin, in Carr, 1999) where many voices come together to form a new culture. It is interesting that precisely this multi-voicing and dialogue were strategies developed by students in the Subculture Adaptation Project.

The Subculture Adaptation Project

In order to explore these frameworks and theories in a practical and experiential exercise, it may be interesting to document several findings from the "The Subculture Adaptation Project," carried out with third-semester-university students enrolled in the undergraduate Bilingual Education program at the *Institución Universitaria Colombo Americana* in Bogotá, Colombia. The objective of the project was for each student to follow his or her personal process of adaptation to a new subculture. This paper assumes that a subculture can be defined as a slice of the host culture, a group to which one belongs in addition to belonging to the umbrella culture of, for example, Colombians or Bogotanos. Examples of subcultures include professions and families, each with their own rules and patterns of behavior, insider knowledge, discourses and beliefs. Other examples can include those chosen in this study: hip-hoppers, *Millionarios* or *Santa Fé* soccer team fan clubs, gym-goers, or members of classrooms or a particular group

of friends or social circle. The goal of the project was not necessarily that students adapt completely, but to carry out an attempt at the adaptation process and to learn from the experience.

The rationale for the project is connected to the university's philosophy of learning as involving the acquisition of not only content but skills and language as well. Hence, the objective of the course was for students to not only demonstrate knowledge about theories of intercultural communication, but also to carry out systematic chains of action in order to gain and demonstrate competence as well. In the case of intercultural communication, the approach to culture argued above made it possible to carry out experiential learning without an international experience with a "foreign" culture or with the culture of the target language, that being English. As stated above, encounters with members of other subcultures or individuals within one's own culture carry an intercultural dimension that is significant but often overlooked.

In a previous course, Communication Theory, students were exposed to the concept of a subculture, and had spent an entire semester studying insider meaning within the subcultures they belonged to, for example, metal-heads, billiard players, Jehovah's Witnesses, soccer teams, families, musical groups, salsa clubs, Dance-Dance-Revolutionaries, and more. Students were able to observe and analyze all aspects of insider meaning, including symbols and artifacts, use of space and environment, cultural patterns, values and beliefs, verbal and non-verbal communication.

They acquired tools and techniques such as ethnographic fieldnotes, participant observation, use of informants, and had learned to analyze the observed phenomena according to general theories of meaning creation within groups. Two of the most important theoretical figures in the course included Edward T. Hall and Roland Barthes, and students used these frameworks in their analysis of cultural patterns, artifacts, symbols and space. The Intercultural Communication course was an extension of this previous training and provided new theoretical concepts related to cultural variation, the adaptation process, and intercultural competence.



Task 1: Choose the Subculture

The subculture project was divided into four tasks. In the first task, students were asked to choose the subculture to which they wished to adapt and to explain the reasons for their choice. Personal motivations for the choice of subculture differed, but most expressed a real need

and desire to adapt to the group. In three cases, students chose a new class with a new teacher who was a foreigner (North American and British). Other students related their choice to social needs and relationships with friends or boyfriends who belonged to different subcultures that the student felt the need to join: e.g. a different social circle, *Millionarios* and *Santa Fé* soccer team fan clubs, gym-goers.

Many students saw the subculture project as a way to confront their own preconceptions about the group and saw the project as a way to overcome difficulties that they might have experienced previously, or to deal with issues related to difference, miscommunication, misadaptation, and the existence of preconceptions, stereotypes and generalizations.

For example, Angela chose the “*World Deport*” gym where her best friend worked out even though she admitted that “I do not like to exercise and I have a bad preconception about people who go there. For me, these people are superficial and plastic. It means that they only want to look good and they do not care about knowledge.”

Milena chose her boyfriend’s social circle despite previous difficulties. “For me to make an integration with them has been hard because of many reasons. First, I feel unsure of my own knowledge and personality in front of them. Second, my boyfriend’s friends have another style of life. For instance, they have families and other kinds of experiences that I do not have, so their perspective is different from mine.”

Jennifer chose her Research teacher, a North American. She noted that the adaptation would not only involve an individual from a foreign culture, but to a new group of classmates as well. “Besides adapting to my new research teacher, I have to share with people I have not worked with before.”

Most voiced feelings of anxiety and anticipation about facing new situations and new people, nervousness about facing the new experience, but optimism about the project as a way to help them learn how to adapt to new situations. Some even presented a list of objectives, or a plan to mentally visualize how the project would develop.

Viviana wrote, “Based on my experience with my English teacher, who is an American, I am positive that I can learn much more through differences because they lead me to develop adaptation strategies.”

Jennifer says, "Many times I have to tell my research teacher; 'Excuse me, could you please explain...?' It is embarrassing. But I will overcome misunderstandings and later on I will laugh with my classmates about the professor's jokes"

Milena comments, "When I was in my boyfriend's office, I felt a little nervous because there were people I did not know, so I was thinking, 'How do I have to behave here?'"

Angela: "I feel anxious because I know that it can be difficult for since I have to do physical exercise. But, I also want to meet new people and ways of thinking."

Task 2: "The Assumptive World of the Individual"

This task made reference to a theoretical concept, the "assumptive world of the individual," which students had encountered in Barnlund (1998). This concept is relevant to the development of intercultural competence since it explores the existence of reality from within each individual rather than in reference to an "objective" world outside of our heads. This explains why two cultures, groups, or even individuals can perceive "the same thing" from entirely different perspectives, a phenomenon that lies at the heart of many, if not most, intercultural or interpersonal misunderstandings. This concept is also important because it helps us move beyond the typical consideration of culture as something static and predictable by groups, comprised of predictable common beliefs and patterns of behavior. Rather, it helps us explore culture as something more flexible, emerging and variable, articulated in individual or group discourses.

Most students in this task related an incident that had taken place in their new subculture and then attempted to analyze and explain the basis for misunderstanding through the distance between their own perspective of the event vs. that of the member or members of the subculture.

Angelica writes, "When I saw the police woman in *El Campin*, (football stadium) I smiled like saying 'Hi!' but she thought that I had something strange because of my smile. I did it because I was quite nervous." Angelica was given an extra-complete frisking and had her belt confiscated as a "reward" for her "polite" behavior.

Angela encountered what she considered "strange behavior" on her first visit to the gym. She writes, "The first time I was there I felt

uncomfortable because people looked at me as an alien. After telling my friend how I felt, she told me that they always behave like that with new people... Usually we see, hear, smell and feel according to our own reality, rather than based on the insiders' one....not everybody understands and interpret behaviors in the same way. Today I am conscious about it, and it is really helpful."

Here we can see the emergence of strategies employed by the students as they attempted to investigate the "insider" meaning vs. their own understanding. They used participant observation, informants, sometimes multiple informants, sometimes asking the member of the subculture directly, reflection, class discussion and time as tools to understand the incident from another perspective. Diana writes about her British teacher, "I do not like it when my teacher says 'shut up.' Some of my classmates say that it is a way to control; others interpret this expression as '*callese la jeta*.' After asking my teacher about this phrase, I could understand that she just wants us not to talk among ourselves in order to lead us to ask her in case of any doubt."

Jennifer writes, "'I like risks, or why do you think I am here in Colombia?' It was not funny for me, but it was for most of the class because they already know the kind of jokes that the Research teacher tells. For me he was a little rude. After asking one of my classmates what was so funny about that, I could see the situation from another perspective and could laugh too. Now I am becoming more open minded and respectful while adapting to my subculture."

Viviana used a combination of direct questioning and comparison with her own cultural reference to interpret the following problem:

"Study all the new reading's vocabulary for the exam." When my English teacher asked me to do that, I thought he was crazy. This is impossible to achieve, and it doesn't make any sense. English 4 readings have 60% new words, and X's favorite phrase is, "I will ask this on the final test." So, in spite of my fear when I am in front of X, I decided to ask him what he means by "study all the new reading's vocabulary." His response was "I do not want you to memorize every single word, just use some of them in your writing. Also, I want you to focus on the main ideas of the readings, not just in new words. Don't worry about it." After our conversation, I asked myself why I was stressed about memorizing all the words. I concluded that it was because in my culture, students are supposed to learn many things by memory. After clarifying

this misunderstanding, I realized how different our “assumptive world” was. He asked me something according with his own intentions and worldview, and I understood another thing due to my personal interpretation about it..

Once students achieved the understanding from another perspective, it aided them in breaking down preconceptions, stereotypes and generalizations since it added a dimension of understanding and empathy. As well, the use of informants to gain insights into the perspective of the other, and establishing dialogue directly with the individual in question or a member of the subculture were important strategies that once developed, students continued to rely on in future encounters. Once established, the continued use of informants and dialogue enabled the students to open third spaces of emergent culture where they could openly explore the issues affecting their entry into the other culture as well as others’ perceptions of them. To the extent that these dialogic encounters were allowed to continue and develop throughout the project, students’ adaptation gained an important dimension absent from other students’ who did not manage to establish such spaces.

Viviana writes, “I had some prejudices about my English teacher. Last semester a friend of mine told me, ‘His speech is not easy to understand. He assigns a great amount of homework. Exams are difficult and they are the only grade along the semester. Also, he is not friendly at all.’ Fortunately, now I am aware of how harmful it is to keep those prejudices, so facing the situation is a good chance to get rid of them. The high degree of interaction I developed during classes and out of them helped me a lot to know and adapt to my English teacher.”

Task 3: Where am I on the Adaptation Scale?

In this task, students were asked to place themselves on the Bhawuk and Triandis’ scale of intercultural expertise. This scale makes reference to the interplay between theoretical knowledge, culture-specific knowledge and experience, and their effect on the individual’s adaptability to a foreign culture. (Bhawuk & Triandis, 1996). Most students placed themselves between novice and expert stages, with some feeling that they were more towards the novice and others more towards the expert. After placing themselves on the scale, they gave concrete evidence to support their decision.

Most students discussed the role of theoretical knowledge and its usefulness for helping them adapt to the new subculture. Key to reaching the “associative” stage of the scale and moving to be an “expert” is acquiring the ability to apply theoretical knowledge to practical experience. This relationship does not become automatic where the person naturally knows how to behave until the “advanced expert” stage, but at the associative stage, the person at least is able to make the link between what he or she experiences and what intercultural theory might lend to that experience. In our case, it helped students analyze their experiences, although often after the fact.

When analyzing their ability to apply theory, students referred frequently to Edward T. Hall’s discussion of cultural patterns (Hall, 1959, 1969, 1976) studied in the previous semester. It is interesting to note that students found his theoretical insights into cultural patterns useful even in the new class.

In most assessments, students mentioned that they had successfully adapted to the subculture enough in order to carry out basic interaction as part of the group without feeling as much like an outsider with no idea what to do. Most said that they felt fairly comfortable when being in the group, in social situations, knew when to laugh, could follow the social interaction and basically felt okay.

Jennifer writes, “I have applied in my research class what I have learned in Intercultural Communication class, so I can say that theory is helpful to face and understand differences. Taking into account my experiences in research class, I consider that my level of theoretical training is high because when I face new situations I analyze differences, common symbols, expressions, and so on; theory and experience must go together.”

Milena explains, “Despite of the fact that I felt uncomfortable and anxious with my boyfriend’s co-workers because of their age and knowledge, I am trying to adapt using the theory I have learned. During my process of adaptation there, once I talked with one of my boyfriend’s friends and I realized that she was not as I thought. So, I am sure that theory leads me to be open-minded, and helps me a lot to get rid of generalizations.”

The only exception was Angelica who did not feel that she had adequate knowledge about soccer or enough theoretical knowledge to apply to her experiences in *El Campín*. She still felt like a novice. She writes, “I do not know what theory I can apply when I am interacting with unfamiliar people or subcultures. When I was in *El Campín*

watching a game, I felt tired so I sat down. As soon as I did, people looked at me in a bad way. Later my boyfriend explained that people there do not sit down until after the first 45 minutes of the game." In spite of his explanation, Angelica was upset because she considered that she had a right to sit down if she was tired.

Most students felt that in spite of their progress, they still had many things to learn and continued to experience misunderstandings or continued to struggle with difficulty accepting members of the other subculture. Some students began wondering if there were limits to adaptation. Milena writes, "I met a man (in the group) with a sexist attitude. This... made me feel so uncomfortable and also caused me to make strong generalizations about him because according to my own perspective, this way to behave was disgusting and disrespectful... So, I could not avoid my own perception about his personality." Again, students pointed to a variety of tools, skills and strategies they had developed to understand members of the subculture and to read encounters and experiences through the eyes of theory. Most felt that the theory allowed them to be more aware of difference and aware in general. Again, strategies were used successfully to deal with miscommunications and to avoid "bumps." These strategies included participant observation and analysis afterwards, speaking to informants, reflection, discussion of incidents in Intercultural Communication class, and analysis. Frequently time and more experience aided in the students' ability to adapt and move on the scale.

Diana writes, "I am moving from the novice to the expert stage since I have developed some strategies like the identification of artifacts, symbols, cultural patterns, use of space, and power relationships. Noticing these variables is possible through out observation, fieldnotes, participant observation, data analysis, reflection, having informants, asking the person directly and so on. Based on my experience, I consider that theory and practice are really helpful to understand unfamiliar situations and reach adaptation."

Task 4: Final Conclusions

In the fourth and final task of the project, students were asked to write a report about the state of their adaptation to the subculture they had chosen. They were to give specific examples to discuss the extent of adaptation, gauge the level of success of the adaptation, and specific reasons why they had or had not successfully adapted.

In this exercise, the degree of success depended to a great deal on how the student defined adaptation, and to his or her own personal goals in terms of the extent to which he or she needed definitely to

become a part of the subculture, or perhaps to simply understand it. Also, this personal objective of adaptation also had to do with the personal investment each individual had of belonging to the group and to what extent.

In Milena's case, there were very high expectations as well as high stakes involved in her belonging to her boyfriend's social circle. Therefore, she continued, in spite of her successes, to have a great deal of anxiety about her adaptation, and tended to become frustrated each time there were difficulties in her complete adaptation. On the other hand, she had managed to find a friend among the group, and this ally enabled her to link herself more into the social circle and achieve a sense of belonging. She also discovered that interaction with her boyfriend's group of friends was easier outside the office in "neutral" spaces like in soccer games since the topics of conversation were not about knowledge or money. "During the soccer game, I had the opportunity to talk with some of them about my studies without feeling anxious or ashamed...once, while I was waiting for my boyfriend in his office I met Y; it was nice because after our long conversation I could realize that my assumptions about her personality were wrong."

Clearly for the students there were different goals in terms of the levels of adaptation they had hoped to achieve. For some, it was just a matter of facing a new group of people and understanding them better, being able to deal with the anxiety of entry into a new group. As soon as these people felt that they knew the group better and could interact on a basic level, they felt that their adaptation had been complete.

In Jennifer's case, she felt that she had been successful adapting to the research class of the North American teacher. She stated that she had been able to learn the system and the rules and was able to follow the class. In other words, she knew what she had to do to get along in the course and could follow the class sessions better, knew when to laugh at the teacher's jokes, and generally felt that she fit in fairly well in the class. She had also developed strategies to find out what she had to do. So, in relation to her goals and definition of what adaptation is, Jennifer felt herself to have been successful. "Adapting to my new class was kind of easy because sometimes my classmates helped me to understand and solve misinterpretations and misunderstandings. Also, I checked the website that the teacher had designed for clearing up doubts and read his class summaries. I consider that I have adapted to the class since I know the flow of the

course, I understand more when my teacher speaks, and I feel much more comfortable because I am doing the right thing; I am not lost any more.”

Viviana chose the same teacher but her view of adaptation was slightly different from Jennifer's. For Viviana, the preconceptions and generalizations she had about the teacher were the basis for her choosing that particular subculture because she instinctively knew that she should confront those preconceptions in order not to perpetuate the stereotyping of the teacher among her classmates. So, in her eyes, adaptation was not only to the structure and routines of the class, but to the teacher as a person who is new, different and unknown. In order to adapt to the subculture, to the course, she had to learn to adapt to the person and to confront her biases. Viviana was also able to develop the strategy of dialogue as a mechanism to clarify class questions with the teacher and also as an important vehicle to open the door for further communication with the teacher. It is through this dialogue that she got to know the teacher as a person and modified her preconceptions based on first hand experience rather than gossip. “Once I asked my teacher to clarify some rubrics and he told me, ‘Don’t worry about my strong suggestions. You got it!’ Then I realized that the communication problem between us was not language or the class itself, rather it was because of biases. So, I began to talk with him after classes about him as a person since I wanted to face preconceptions. Currently, I consider that free of prejudices and assumptions, we are having a nice relationship.”

It is important to note that all students who completed the project felt that they had been successful at their adaptation to the subculture although each clearly had a different notion as to what adaptation would entail and their own personal goals in the project. It is also important to note that the students were able to make this adaptation through a combination of theory, experience and the development of specific skills and strategies. Students frequently mentioned the theories outlined above as a framework for understanding difference. They also resorted frequently to fieldworking skills they had learned in the previous semester as a way to observe and analyze culture. Further, all students benefited from the space for analysis and distance that were possible over time due to the restriction of most experiences to discreet “entries” into the subculture rather than constant exposure.

Perhaps more importantly, it is possible to posit a relationship between the degree of complexity and penetration of students’ interactions

and the need for not only theory but also independent strategies for understanding, coping and analyzing what they experienced. Particularly in the cases of Milena and Viviana, the desire to create dialogic third spaces with members of the subcultures they had chosen led to more complex interactions and ultimately more features of emergent third cultures characterized by sustained interaction and the construction of new discourses among the members.

Conclusion

Several factors proved to be significant in students' experiences in the Subculture Adaptation Project: theoretical awareness of culture and intercultural communication, the development and use of strategies, and the emergence of on-going dialogic encounters. Students who employed all three in the analysis and reflection of their experiences in the project tended to achieve greater degrees of penetration, sustained contact and interaction, and eventually adaptation to the group or to individuals in the group. Students who primarily considered difference and the contrast of one's own beliefs and behaviors with others' tended to achieve recognition of and sometimes understanding of difference, but failed to establish third spaces of dialogue or on-going interaction. It is interesting to note as well that where these third spaces were absent, the construction of new cultural knowledge and behaviors, new identities and interculturality in its hybrid and dynamic sense were not achieved.

It is important to note that of the three significant factors affecting students' adaptation in the project, the only aspect explicitly considered in the tasks assigned in the project was the need for theory when approaching experiential learning. The two other factors, development of independent strategies and third spaces of dialogue and construction of interculturality, were not specifically predicted as important or significant. As the strategies began to emerge in students' practice, the professor did call the other students' attention to what she considered significant developments. However, the concept of third spaces was never included explicitly in the project in the moment it was being carried out.

This is relevant to the extent to which students might have actually gained higher or more significant levels of adaptation had these other elements been explicitly worked into project tasks and the respective reflection, analysis and discussion of them. Had students known about the possibility or need for establishing dialogue and third spaces for new cultural construction, and had tasks been constructed that would have sought to invite precisely these types of considerations

in the subcultures, students might have been able to achieve more experience of that kind. As it stands, dialogue and strategies were developed in a completely independent and spontaneous fashion by the students. It would be important to devote more precise and structured attention to these aspects in future projects.

Still, a striking similarity has emerged between this experience and newer considerations of culture and intercultural communication outlined at the outset of this paper. However, as with many of the approaches to intercultural competence outlined above, there tend to be a surplus of available models but a lack of grounded research applying or exploring these frameworks. If, for example, the basis for strategy development and dialogue is to be explored further, it will be important to develop a more structured approach to research with these considerations in mind, as well as many more experiences from which to draw conclusions.

References

- Areizaga, E. 2001. Cultural para la Formación de la Competencia Comunicativa Intercultural: El Enfoque Formativo. *Revista Psicodidáctica*, 012. Universidad del País Vasco. Retrieved September 25, 2006 from <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/175/17501205.pdf>
- Barna, L. M. 1998. Stumbling Blocks in Intercultural Communication. In Bennett, M. J. *Basic concepts of intercultural communication*. Yarmouth, ME: Intercultural Press. 173-190.
- Barnlund, D. 1998. Communication in a Global Village. In Bennett, M. J. *Basic concepts of intercultural communication*. Yarmouth, ME: Intercultural Press. 35-54.
- Bennet, M. J. 1998. Intercultural Communication: A Current Perspective. In Bennett, M. J. *Basic concepts of intercultural communication*. Yarmouth, Maine: Intercultural Press. 1-34.
- Berthoin, A. A. & Friedman, V. 2003. *Negotiating Reality as an Approach to Intercultural Competence*. Discussion Paper SPIII 2003-101. Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung. Retrieved July 11, 2006 from <http://skylia.wz-berlin.de/pdf/2003/iii03-101.pdf>
- Bhawuk, D. P. S. & Triandis, H. C. 1996. "The Role of Culture Theory in the Study of Culture and Intercultural Training." In Landis, D. & Bhagat, R. S. (Eds.). (1996). *Handbook of intercultural training*. Second Edition. Thousand Oaks, CA: Sage Publications. 17-34.

- Bradford, L, Allen, M. & Beisser, K. 1998. *An Evaluation and Meta-Analysis of Intercultural Communication Competence Research*. Retrieved July 27, 2006 from ERIC online database (No. ED 417 453)
- Carr, J. 1999. From 'Sympathetic' to 'Dialogic' Imagination. In LoBianco, J. Liddicoat, J.A., & Crozet, C. (Eds.). 1999. *Striving for third place: Intercultural competence through language education*. Deakin: Australian National Languages and Literacy Inst. 103-12. Retrieved September 26, 2006 from ERIC online database (No. ED 432 918)
- Chen, G. M. 1997. *A Review of the Concept of Intercultural Sensitivity*. Paper presented at the Biennial Convention of the Pacific and Asian Communication Association. Honolulu, HI. Retrieved October 20, 2006 from ERIC online database (No. ED 408 634)
- Council of Europe 2001. *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fairley, M. 2000. *Intercultural Communication Competence: Implications of 'Old' and 'New' Paradigms*. Retrieved July 27, 2006 from ERIC online database (No. ED 439 449)
- Fantini, A. E. 2001. *Exploring Intercultural Competence: A Construct Proposal*. Paper presented at the 4th Annual Conference of NCOLCTL. Retrieved July 13, 2006 from <http://www.councilnet.org/papers/Fantini.doc>
- Gordon, R. L. 1974. *Living in Latin America*. Skokie, IL: National Textbook Company.
- Gudykunst, W. B. & Ting-Toomey, S. 1988. *Culture and interpersonal communication*. Newbury Park, CA: Sage.
- Hall, E. T. 1976. *Beyond culture*. New York: Anchor.
- _____. 1969. *The hidden dimension*. New York: Anchor.
- _____. 1959. *The silent language*. Greenwich, CN: Fawcett.
- Lambert, R. 1999. "Language and Intercultural Competence." In LoBianco, J. Liddicoat, J.A., & Crozet, C. (Eds.). (1999). *Striving for third place: Intercultural competence through language education*. Deakin: Australian National Languages and Literacy Inst. pp. 65-72. Retrieved September 26, 2006 from ERIC online database (No. ED 432 918)
- Lustig, M. W. & Koester, J. 1999. *Intercultural competence*. New York: Addison-Wesley Longman.
- Palfreyman, D. 2005. Othering in an English Language Program. *TESOL Quarterly*, 39 (2). 211-234.
- Trujillo Sáez, F. (2005). *En Torno a la Interculturalidad: Reflexiones sobre Cultura y Comunicación para la Didáctica de la Lengua*. *Porta Linguarum* 4. Retrieved September 25, 2006 from http://fernandotrujillo.com/publicaciones/reflexion_intercultura.pdf.

Appendix

Tasks for the Subculture Adaptation Project

Subculture project: Task 1

Choose the subculture you wish to use for the first course project. Write a brief (1-page) explanation of why you have chosen the particular subculture, and describing the degree of interaction you will be able to have with that subculture. If you wish to use a subculture which you only have limited interaction with, please propose a way to work with the deadlines outlined by the course.

Subculture Project: Task 2

Complete the following task based on fieldwork in your subculture. Kelly (in Barnlund, 1998) argues that individuals and cultures create and use different templates, patterns or grids to see the world, that things we assume are common are not, in fact, the same for everyone, even the child is not the same child according to the different interpretations by the husband or wife. Barnlund goes on to argue that the worlds people create for themselves are distinct, not the same, and that they constitute the "assumptive world of the individual." It is the only world they know, and these symbolic worlds, not the real world are what people talk about, etc.

In the subculture you are studying, demonstrate these different worlds. Choose several aspects to compare, for example, ideas, facts, artifacts, people. Analyze to what extent the subculture's perception or interpretation of that aspect is the same or different as your own. Explain how the two perceptions differ. For example, explain the meaning in your subculture and then the meaning according to the perception of the subculture you are studying. Submit a 1-2 page report about your findings.

Subculture Project: Task 3

For the following task, please refer to Bhawuk and Triandis' chart of intercultural expertise. Use the information in the article to place yourself on the chart in reference to the subculture you are working on.

Use concrete evidence from your experience in your subculture (and from your theoretical training in our courses) to explain why you placed yourself where you did on the chart. For example, what degree

of theoretical training do you think you have? How have you applied that theoretical knowledge in the subculture experience? What level of experience do you have in the new subculture? How has this growing experience helped you to be able to adapt into the culture?

Write up your ideas in 1-2 pages.

Subculture Project: Task 4

Please write a report about the state of your adaptation to the subculture you have chosen. Give specific examples to discuss the extent of your adaptation into this subculture. Do you feel that you have, indeed, been successful in your adaptation? Discuss the specific reasons why you have or have not successfully adapted.

Your report should be 2-3 pages long, and you should prepare a short 5-10 minute oral report for class.

Josephine Ann Taylor is the Academic Director of the Centro Colombo Americano, Bogotá and Adjunct Professor at the Institución Universitaria Colombo Americana. She holds a B.A. in English and French from Emory University and an M.S. in Teaching English as a Second Language from Georgia State University, both in Atlanta, Georgia. She has taught and lived in Germany, the U.S. and Colombia. Her interests include curricular development, speech communication, cultural studies and discourse analysis.

e-mail: jtaylor@colombobogota.edu.co

Action Research and Collaboration: A New Perspective in Social Research and Language Education

■ Yamith José Fandiño

The clever man will tell you what he knows; he may even try to explain it to you. The wise man encourages you to discover it for yourself, even though he knows it inside out.

Revans (1980), quoted in Action Research, Principles and Practice, McNiff, 1988, 52 Biography

Abstract

The disconnection between what counts as social research (SR) and what serves society's needs and interests results in a way of theorizing which, while useful, does not integrate theory and practice; a form of social theory that is not embodied in real lives and does not help non-academic people understand their contexts and practices. This disconnection in SR demands a new epistemology, a new way of knowing and doing research that can meet the everyday needs of people living real-life situations. A dialectical paradigm, researching and knowing from experience through intellectual study, can enable people to

rethink social theory as a practical discipline oriented towards social renewal. Within this perspective, action research (AR) can align social research and teaching to social needs because it creates a space for collaborative reflection about the mutual contrast and integration of many kinds of knowledge systems and the shared design of both the goals and the actions aimed at achieving them. Social researchers and language educators could use AR and collaboration to develop legitimate knowledge, promote social change and solve problems, while creating a space for joint reflection and dynamic interaction in language classrooms.

Resumen

La desconexión entre lo que se reconoce como investigación social y lo que le sirve a las necesidades y los intereses de la sociedad produce una manera de hacer teoría que, aunque útil, no logra integrar teoría y práctica. Dicha teoría social no está cimentada en la vida real y no ayuda a los no-académicos a entender sus contextos y prácticas diarios. Tal desconexión le reclama a la investigación social una nueva epistemología, una manera nueva de conocer y hacer investigación que le permita dar respuesta las necesidades diarias de la gente en las situaciones reales de sus vidas. Un paradigma dialéctico que consistiría en investigar y conocer la experiencia a través de trabajo intelectual podría hacer que los investigadores reconceptualicen la teoría social como un disciplina práctica orientada a la renovación social.

Dentro de esta perspectiva, la investigación acción puede alinear la investigación social y la enseñanza con las necesidades sociales, porque crea un espacio para la reflexión colaborativa sobre el contraste y la integración de distintas clases de sistemas sociales y el diseño compartido tanto de las metas como de las acciones encaminadas a lograrlas. Los investigadores sociales y los profesores de lengua podrían utilizar la investigación social y la colaboración para desarrollar conocimiento legítimo, promover cambio social y resolver problemas a la vez que crean un espacio para la reflexión conjunta y la interacción dinámica en los salones de clase.

Key words: Theory, research, propositional knowledge, dialectical knowledge, social research, action research, collaboration, language education.

Palabras clave: Teoría, investigación, conocimiento proposicional, conocimiento dialéctico, investigación social, investigación acción, colaboración, educación en otra lengua.

Introduction

Among other objectives, one of the key missions of universities and academics is the production of high-quality research and the transmission of legitimate knowledge. However, the conventional way universities and academics have for understanding, and producing studies disconnects what counts as social research and knowledge and what serves society's real interests. This disconnection results in a way of theorizing which, while useful, does not integrate theory and practice; a form of theory that is not embodied in real lives and does not help non-academic people understand their contexts and

practices. It is important, then, to rethink the type of research society demands and the type of knowledge people really need. In brief, it is necessary to reconsider the relationship between what social scholars do and what ordinary people want and need.

Rethinking social research and knowledge in higher education contexts

What has until recently been seen as legitimate scholarship in higher education contexts has been generated mainly by academics with a clear orientation to propositional knowledge. According to McNiff (2000), legitimate scholarship has largely taken the form of propositional knowledge, that is, facts and information about phenomena and experience generated by rigorously controlled experimentation, statistical analysis of observed variables and disinterested speculation. Propositional forms position people as objects of study, excluding them as knowers; knowledge is seen as an abstract, objective, value-free artifact and research as the application of scientific methods. This dominant rational epistemology encourages social researchers to produce abstract theory, which often has little relevance to ordinary people's lives in non-academic contexts.

It is advisable, then, to use a new scholarship in higher education contexts, which demonstrates a new epistemology, a new way of doing research that could better meet the everyday needs of people in real-life situations. As McNiff states, the focus of scientific enquiry needs to shift from propositional forms of theory that deal with facts and information to dialectical forms of theory that can show how people themselves explain what they do in terms of their own values and intentions. In this new epistemology, people are positioned as active knowers who are responsible for coming to their own insights about the nature of their lives and acting on that knowledge. This new research paradigm entails ideas to make self-reflection and to work out action theories to explain how knowledge is experienced and produced in and through practice in everyday contexts. This reflective emphasis is near the worlds of real-life practice which are messy and unpredictable and which are separated from the sanitized world of abstract thinking. This dialectical perspective can enable scholars to rethink social theory as a practical discipline oriented towards social renewal rather than regard it as a static, conceptual "thing" separated from everyday people's lives.

Social research through action research

Social research (SR) is meant to understand, enhance and promote social renewal, but this type of knowledge production has great limitations at the university level. According to Greenwood and Levin (2005), this limitation is due to two main factors. First, SR has a problematic elaboration. A great deal of SR is written in elaborate language that is unintelligible to the subjects of research and to those who want to and can benefit from the findings. Second, knowledge conception and production at the university level is still very restricted. The traditional conception of knowledge tends to be grounded in its explicit forms and, consequently, most universities attempt to gain or retain control over knowledge products that are understood to be self-financing and to be good investments: sciences, engineering, parts of economics, and the applied fields of management, and law. Thus, obscurity in language and traditional profit-oriented knowledge production limit and restrict the potential of SR to promote social renewal.

How, then, could SR promote social renewal and, ultimately, connect the academy and society? Greenwood and Levin state that action research (AR) can be one way to align university research and teaching to extra-university needs because it deals with real-life problems in context and allows participation by non-university problem owners. Because of its real-life contextualization and non-academic participation, AR creates mutual teaching and learning opportunities for university researchers and public participants. If managed skillfully, AR can respond positively to the connection between the public and academic environments in which universities and SR must operate.

AR can connect SR, society's needs, and social renewal mainly because, as Greenwood and Levin say, it creates a space for collaborative reflection, the contrast and integration of many kinds of knowledge systems, the linking of the general and the particular through action and analysis, and the collaborative design of both the goals and the actions aimed at achieving them. Thus, AR is a collaborative arena for knowledge development in which the professional researcher's knowledge is combined with the local knowledge of the stakeholders in defining the problem to be addressed. Together, they design and implement the research that needs to be conducted to understand the problem, and they evaluate the adequacy of what was done. AR can, then, connect social knowledge and society's needs collaboratively while developing valid knowledge and theory and promoting social change.

Action research and collaborative reflection

Central to the AR view of knowledge production is the notion that any research is a collaborative joint understanding of what the problem in focus is, an understanding in which both professionals and problem owners have a say in studying the issue the group will deal with. Greenwood and Levin also stress the cooperative nature of AR when they refer to it as co-generative inquiry built on professional researcher-stakeholder collaboration aimed to solve real-life problems in context. This collaboration is based on an interaction between local knowledge and professional knowledge, which creates mutual learning and teaching opportunities for researchers and participants and meets the needs for mediated communication and action.

But, what exactly does collaboration mean? According to Panitz (1996), collaboration is a philosophy of interaction and personal lifestyle where individuals are responsible for their actions, including learning about and respecting the abilities and contributions of their peers. It suggests a way of dealing with people, which respects and highlights individual group members' abilities and contributions. There is a sharing of authority and acceptance of responsibility among group members for the group's actions. Collaboration ties into the social movement, asserting that group members should base both knowledge and authority of knowledge upon consensus building through cooperation. Nunan (1992) states that this perspective brings together a number of disparate philosophical viewpoints and research traditions. These include humanistic education, experiential learning, systemic-functional linguistics, and psychologically motivated classroom-oriented research.

Wood and Gray (1991) state that collaboration occurs when a group of autonomous stakeholders of a problem domain engage in an interactive process, using shared rules, norms, and structures, to act or decide on issues related to that domain. The domain is the issue or set of issues that stakeholders are interested in, such as local traffic congestion or a nation's economic health. Stakeholders may have shared or differing interests in a problem domain and these interests may change over time. Some degree of autonomy is required, or else stakeholders "merge" rather than "collaborate." Rules for governing interactions must be implicitly or explicitly agreed upon. Acting or deciding is needed to reach a common objective.

Social research, action research and collaboration in language education

Stephen Kemmis (1993) states that the educational researchers' task should involve taking concrete, explicit steps towards changing the theory, policy and practice of educational research, as well as participating in the work of changing educational theory, educational policy and educational practice more broadly. He claims that SR is always (in one way or another) connected to social action and social movement. He distinguishes the connection between SR and social life as intrinsic to research as an activity, not extrinsic, or instrumental, or as a question of the enlightenment of individuals who will later set about changing the world - though these things may give clues to important aspects of a deep critical understanding and practice of action research. AR is always related to social action because, as Kemmis asserts, it always understands itself as a concrete, practical expression of the aspiration to change the social (or educational) world for the better through the improvement of shared social practices, shared understandings of these social practices, and the shared situations in which these practices are carried out. Action research, thus, offers ways in which educators can improve social life through research on the here and now, but also in relation to wider social structures and processes.

Nunan (1992) claims that in language education, teachers, learners, researchers, and curriculum specialists can collaborate for a number of reasons. They may wish to experiment with alternative ways of organizing teaching and learning; they may wish to create an environment in which everybody teaches and learns from one other equitably; they may simply be concerned with promoting a philosophy of cooperation rather than competition. However, rarely do language teachers use appropriate research methods, tools and techniques to account for the complex interplay between the social/interpersonal and cognitive/intrapersonal dimensions of language teaching, learning, and use from a collaborative perspective. AR can help language teachers, learners, and researchers make a collaborative reflection that leads to an improvement of understanding and experience in language classrooms.

Language education could definitely use AR to develop legitimate knowledge while promoting positive social change when conducting research in English language teaching classrooms. The obvious starting point would be the use of concrete problem situations in English language teaching classrooms and the development of research questions from

a negotiated joint understanding among the teacher, the students and the researcher. Starting here, the researcher, the teacher, and the students would accommodate each other and help build a necessary knowledge platform to work through the problem while transforming their own perspectives. This joint effort would bring the diverse bases of their knowledge and their distinctive social locations to bear on a problem collaboratively and to solve a real English teaching problem in context. As a result, AR could help language education research create a space for collaborative reflection and dynamic interaction, which could ultimately bring about social renewal.

Conclusion

Conducting research and furthering knowledge are two of the most challenging missions of academics and universities. The most notable challenge has to do with the fact that most theoretical findings do not necessarily help the lay public understand and/or improve their everyday lives, in part because the propositional paradigm of research that has been inherited is abstract, objective, and value-free. To complicate matters, obscurity in language and profit-oriented knowledge production can restrict the role of research and the type of knowledge generated in higher education contexts.

The benefits of less propositional and more dialectical forms of theory for SR can be many and varied. Most notably, the dialectical paradigm gives researchers and educators the opportunity to integrate theory and practice. This new form of theory is embodied in real lives and helps the non-academic population understand their contexts and practices. In this new epistemology, people are positioned as active knowers who are responsible for making self-reflective inquiries to work out action theories that explain how knowledge is experienced and produced in and through practice in real-life contexts.

In such an epistemology, AR can not only align SR and knowledge to extra-university needs, but also create collaborative learning-teaching opportunities for academic and non-academic participants. Central to the AR view of knowledge production is the concept that any research is a collaborative joint understanding in which collaboration is taken as a philosophy of interaction and personal lifestyle that respects and highlights individual group members' abilities and contributions.

In language education, teachers, learners, researchers, and curriculum specialists could collaborate through AR methods, tools and techniques

to account for the social/interpersonal and cognitive/intrapersonal dimensions of language teaching, learning, and use. AR could help language educators and researchers develop valid knowledge, promote social change and solve classroom problems while creating a space for collaborative reflection in action. Thus, a dialectical perspective can enable researchers and educators to rethink social research as a practical discipline oriented towards the social renewal of people's real-life contexts and practices.

References

- Greenwood, D., and Levin, M. 2005. *Reform of the social sciences and of universities through action research*. In *The Sage Handbook of Qualitative Research*. 3rd Ed.
- Kemmis, S. 1993. *Action Research and Social Movement: A Challenge for Policy Research*. In *Education Policy Analysis Archives*, Vol. 1, No. 1.
- McNiff, J. 2000. *Action Research in Organizations*. London: Routledge.
- Nunan, D. 1992. *Collaborative Language Learning and Teaching*. London: CUP.
- Patniz, T. 1996. *Collaborative Versus Cooperative Learning: A comparison of the two concepts which will help us understand the underlying nature of interactive learning* at <http://home.capecod.net/~tpatniz/tedsarticles/coopdefinition.htm>.
- Richards, J., and Rodgers, T. 2000. *Approaches and Methods in Language Teaching*. London: CUP.
- Wallace, M. 1998. *Action Research for Language Teachers*. London: CUP.
- Wood, D. J., and Gray, B. 1991. *Toward a comprehensive theory of collaboration*. *Journal of Applied Behavioral Science*, 27, 139-162. 139-49.

Yamith Fandiño holds a Degree in English Philology from the National University. He is currently working as an English teacher and a tutoring coordinator at the Centro Colombo Americano. He also worked with the English programs of UNICA and the Tadeo University. He has taught EFL to young and adult learners. He is presently pursuing his Master's degree in Teaching at La Salle University. His EFL research focuses on the development of learning strategies for English students. He has been a presenter at various EFL conferences and symposia.
e-mail: yamithjose@gmail.com

On the Nature of Applied Linguistics: Theory and Practice Relationships from a Critical Perspective

■ William Sánchez

Abstract

This article explores the relationships between Applied Linguistics and other related disciplines concerning language use and language teaching issues. It seeks to trace the changes in the view of the relationship between theory and practice in Applied Linguistics, to explain the reason for those changes, and to discuss the implications for language teaching. Some general assumptions that serve as a context for this are presented. It also shows possible forms of interaction between basic and applied science (linguistics in this case) and practical activities, and presents some implications to teacher education and the way these visions have permeated language education and foreign language teaching practices.

Resumen

En este artículo se exploran las relaciones que se dan entre la lingüística aplicada y otras disciplinas relacionadas en cuanto el uso y enseñanza de la lengua se refiere. En éste, se busca identificar los cambios de perspectiva de la relación entre la teoría y la práctica en la lingüística aplicada, explicar las razones de dichos cambios y discutir las implicaciones en la enseñanza de lenguas. Para esto, se presentan unas premisas generales que sirven de punto de referencia y le dan un contexto a la discusión. El artículo también muestra algunas posibles formas de interacción entre las ciencias básicas y aplicadas (en este caso la lingüística) y las actividades prácticas. También presenta algunas implicaciones

en la formación de docentes y la forma cómo estos enfoques han permeado la formación en lenguas y las prácticas docentes en lenguas extranjeras.

Key words: Applied Linguistics, language teaching and learning, theory, practice, critical perspective.

Palabras clave: Lingüística aplicada, enseñanza y aprendizaje de lenguas, teoría, práctica, perspectiva crítica.

Introduction

No matter how theorists have differed regarding the scope and coverage of Applied Linguistics, it has been seen as a way of relating basic disciplines with practical language use concerns. Foreign Language teaching is considered one of its typical domains. McCarthy (2001), in the foreword of his book, defined applied linguistics as the “relationship between knowledge, theory and practice in the field of language”. But a question that arises is “what kind of relationships we are dealing with?”. For a long time, teachers, as well as others professionals, have turned to language science, psychology, sociology and education theories to seek insight for possible solutions to some language teaching and learning problems. Among other tendencies in education, in general, and in language pedagogy in particular, critical approaches have been attempting to bridge the gap between theory and practice. One of the great new challenges for teachers, researchers and theorists in the language field is not only to discover other ways of creating interaction between knowledge and practice, but most important, how they can transform each other. In this essay, from a critical approach, I wish to trace the changes in the view of the relationship between theory and practice in Applied Linguistics, to explain the reason for those changes, and to discuss the implications for language teaching.

My interest in this subject derives from my direct contact with these three areas in Colombian higher education, as a teacher and also as a student, and my great affinity with critical approaches.

To achieve this general aim, I will first present a set of general assumptions that will serve as a context and reference point for the dialogue for which I want to establish a critical approach. Second, I will show four forms of interaction between basic, applied and practice. Third, I will present some implications to teacher education and the way these visions have permeated language education and foreign language teaching practices.

1. Toward A Critical Approach: Some Assumptions

This is not the place, for reasons of space, and especially for the criteria of pertinence, to explain what critical approaches are, where they come from, the way they have evolved, their tendencies and strands, and how exactly they differ from traditional approaches. It is important, however, to state a set of basic ontological and epistemological assumptions¹ because this set constitutes at the same time an essential requirement and a framework for my own reflection.

According to Pennycook (2001:5) there are different ways of being critical. From his perspective, being critical implies a set of characteristics: praxis, as a way of continuous reflexive integration of thought and action; a problematic stance, drawing connections between macro and micro relations, seeing them as a problematic matter, understanding their historic evolution; looking for a possible change; self reflexivity (“raising a host of new and difficult questions about knowledge, politics and ethics” (2001: 8) offering a vision of “what is preferable (2001:8), and “heterosis” or new and different ways of doing politics.

In my opinion, whatever the meaning of “critical” could be, it would not be reduced to academic traditions and schools of thought. “Critical” does not mean a simple theoretical stance or, even less so, a simple intellectual posture. Critical would mean true commitments and personal involvement with transformations. I would add that besides true commitments, personal involvements, wisdom, understanding, action and reflection are requisites *sine qua non* for a real transformation. As in the 19th century, Karl Marx stated that the aim of philosophers must be the transformation of the world and not a simple understanding of it². Wisdom is a mix of human

¹ There does not seem to be agreement about the meaning of the word critical as a set of general principles or guidelines to be followed. Hence, the need arises to state, at least in general terms, the way I understand some terms and concepts, and especially a particular way of viewing some relationships. Even though I honestly can say that they are my “own” visions, i.e. my ideals, in the sense of a set of principles that I have incorporated in my life, my action and my discourse for a long time. In each case, when appropriate, I will mention the source of some terms and concepts.

² But what kind of transformation did Marx refer to? Today, almost a century and a half later, after very few erratic attempts, and no less false and over promoted disappointments, all of us, committed with one possibility of change, have failed to achieve that goal. This is true, especially if we compare the scientific and technological developments with the real transformation, not only of the social, economic and political realities, but over all with the real improvements of the material and spiritual condition of most humans. Inequality and discrimination are not only the consequences of so-called development and modernization. They are the result of capitalist society.

instinct, intuition, common sense, inquisitive thought, knowledge and imagination. Knowledge and reality (natural and social and human) do not map each other, in a one-to-one correspondence. Social and human phenomena, as well as natural ones, are systems or complex structures³. Given their complex nature, social, natural and human realities can, and should, be seen from different and complementary perspectives. No one perspective, discipline, model, theory or approach is able to account for social reality as a whole⁴. Social and human realities cannot be reduced to either general or particular principles. This does not mean that the former (social and human systems) lack the latter (principles). The uniqueness of social systems and human beings would consist of a perfect combination, a synthesis, of general and particular characteristics. Hence, we human beings could understand part of our difficulties, as social actors, to grasp them. Descriptions, explanations, comprehension, and understanding of phenomena are attempts to approximate to reality. They all are partial and incomplete products of human knowledge seen from our experiences in our context and our position in the world. Human knowledge is a dialectical process that involves a certain level of abstraction, much intuition, creativity and imagination, as well as logical inference (induction, deduction) and a permanent contrast with reality⁵. It is neither a mechanical reflection of the natural, social and human world, nor is it a linear process. A holistic view⁶ of social and human reality is a process in permanent construction, a double way spiral. Each process and its corresponding product are a means and not an end in itself. They complement each other in heuristically: analysis and synthesis processes; bottom-up, top-down, micro and macro, general and particular perspectives; simple and complex; inner and outer; patent and latent realities. Therefore, a holistic view is a permanent task and

³ “Complex” is understood here in the sense given by the Oxford Advanced Learners Dictionary (2000: 247) “of made of different things or parts that are connected”. Oxford University Press (2000), sixth edition. Cohen et al

⁴ Zuleta (1990) points out that, even against our wishes, absolute theories to account for reality do not exist. See Zuleta Estanislao (1990) *Sobre la idealización en la vida personal y colectiva*. Bogota, Tercer Mundo Editores

⁵ The dialectic character of knowledge and a model for language production is presented in Pardo and Ramirez (1980) “Lecciones de lingüística general y lingüística española” in *Revista Colombiana de Lingüística*, Vol. 1 Num.1.

⁶ Capra (1996) invites us to reflect on holistic approaches following the example given by what he calls the new Physics. Capra Fritjot (1996) *El punto Crucial: ciencia sociedad y cultura naciente*. Buenos Aires, Estaciones. In Selliger and Shohamy’s book, *Second language research Methods* (1989) an opposition between holistic and analytic approaches to research is established.

a challenge for all involved in research, theory and practice. And a very definite characteristic of human knowledge is that it is socially constructed⁷ and that all people involved can contribute to it with their viewpoint from their own experience. It means that everybody has a role and a differentiated responsibility in the construction of a holistic view of the world. And all knowledge, even the most sophisticated, is subject to questioning and critics⁸. It is in this frame that I believe a fruitful dialogue could be established between theorists, practitioners and applied linguists in language education.

2. Applied Linguistics and Language Teaching: Kinds of Relationships

Different terms have been used to refer to the idea of being “applied” as well as different perspectives regarding its relationship to theory and practice. Stern (1992: 8 and 9) uses the terms “buffer,” “intermediary,” and “interlevel” to refer to the role of applied linguistics. McDonough (2002: 17) uses the terms “middle ground” and “mediating position” and “mediator.” On one hand, I question whether it is just a semantic distinction, or whether it reflects any kind of ontological or epistemological assumption or stance. On the other hand, I wonder about the meaning of each of these words and their connotations. Does the meaning of the terms have any incidence in the way of seeing theory and research interaction and the role given to each other in the interaction? McCarthy (2001:4) wonders about the kind of relationships between linguistics and applied linguistics. He establishes a dichotomy between hierarchy and partnership. McDonough (2002:23) explores the relationship between theory and practice and points out that such relationships have “worried many workers in all areas of research, scholarship, teaching, and testing”. This author, (2002:103-105) sees four kinds of relationships between applied linguistics and the teaching profession: co-existence, complementariness, compatibility and collaboration.

In order to trace the way in which the relationships between theory and practice have been considered in applied linguistics, I have composed

⁷ According to Grundy (1987) Habermas invites us to discuss based on the logic of the best argument and recognizing the validity of our interlocutor.

⁸ Chouliaraki and Fairclough (1999) claim for a differentiation between accepting the existence of different points of view (epistemic relativism), and their corresponding discourses does not entail recognising the same level of validity or value for all of them (judgmental relativism). (page 8).

Table 1. It is based on the general model that Stern (1983:44) presents as a conceptual framework for second language teaching. There, it is possible to identify three aspects (theory, application and practice), social actors and their 'roles', i.e. theorists (theoreticians), applied linguists (mediators) and teachers (practitioners). Also, I have separated the right column to show a set of possible relationships, represented by arrows. (B), (A), and (P) stand for basic, applied and practice, respectively. According to my guiding framework, the use of the 'basic' instead of 'theory' will allow us to think of the possibility that theory, as one way of knowledge, can be generated in each level and to question some assumptions, which would be an exclusive responsibility of theoreticians.

Aspects	Stern's model	Campbell's model 1	Social Actors/ Roles	Relationships
Practice Practical activities (P) Level 3	Methodology Objectives Content Procedures Materials Evaluation Organization Planning and administration....	Pedagogy	Teachers Students Research teachers Practitioner	
Interlevel Applied sciences (A) Level 2	Context Language Teaching Learning Educational linguistics theory and research	Applied Linguistics	Applied linguists And Researchers Mediator	
Foundations Basic sciences (B) Level 1	History of language teaching Linguistics Sociology ...	Linguistics And (???) Theoretician		

Table 1. Aspects, models, actors/roles, relationships in applied linguistics to language teaching

Reading Stern (1992:8), various stages can be traced in the history of language teaching and the different factors that have influenced its development. A first stage in the relationship between theory and practice can be subdivided into three different periods. In the first period, language teaching was directly influenced by phonetics (from 1880 until World War I). A second period (1928 –1940) relates with the growth of educational psychology and research in education (Stern, 1992:8). A third period, (1940-1965) according to Stern, is "characterized by the increasing influence of linguistics on language teaching." What do these three moments have in common from my perspective of analysis? They are characterized by a unidirectional and hierarchical relationship and a lack of mediation. We can represent this relationship as (B) à (P). The

problems arise on the practice level. But it is on the basic level where the questions are posed, and the solutions given in terms of techniques and methods to be followed by practitioners. I support the lack of an interlevel in the following quote by Stern (1992):

“Just as there was a constant shift from one teaching method to another, the language- related sciences seemed to necessitate periodic changes from one underlying discipline to another or from one theory to a newer and better theory. It was in response to this concern that educational or applied linguistics evolved in the early 1960s as a buffer between linguistics and language teaching” (Page 8) (my italics)

A second phase is characterized by a monodisciplinary, unidirectional and hierarchical relationship, which has its starting point on the basic disciplinary or fundamental level; there, theorists developed theoretical knowledge. This knowledge constitutes the basis on the intermediate level where applied scientists mediate it in designing methods, techniques and materials. These materials, along with directions, are given for implementation on the practice level. It could be considered as a way of preventing problems when theoretical principles go straight from the basic level to the practitioners without any filter, and with disappointing results. Practitioners are trained and they put models and approaches into practice. It seems to have been the mainstream vision in the case of applied linguistics for a long time. The first model proposed by the U.S. linguist Campbell in 1980, by Stern (1983:36) is a sample of that stage. The view of Campbell (1980), according to Stern (1983: 36), is that the mediator between the practitioner and the theorist is applied linguistics. Summing up we can represent it as follows:

(B) → (A) → (P).

This unidirectional and hierarchical vision between applied linguists, linguists and language teachers could be traced in Corder’s thought (1973). According to Byram (2000:33), Corder’s view is explicitly set out in his book, *Introducing Applied Linguistics*, a classic text. In this school of thought, a division of work is made and even the applied linguist is considered a consumer or user, and not a producer of theory.

Corder believed that there was a clear hierarchy of responsibility between three groups of people. Linguists produced descriptions of languages. The immediate consumer of these descriptions was the applied linguist, whose job was to mediate the work of the linguist, by producing pedagogical grammars. These pedagogical

grammars were turned into textbooks and teaching materials, and eventually reached the teachers, whose job it was to actually teach the language.

A third phase is represented by the model of Stern (1983: 44). In this conception three important differences can be recognized. One, a multi disciplinary fundamental level, where other disciplines serve along linguistics as basic sciences: history of language teaching, sociology, sociolinguistics and anthropology, psychology and psycholinguistics, and educational theory. Two, a two-way relationship exists between each of the levels, i.e. a basic level and an applied one, as well as between an applied level and a practical one. Both, theoreticians and applied linguists can produce theory, although this work is differentiated according to the nature of the two levels. Practitioners, on the most concrete level, continue to be users. This model is theory driven, and above all, the interlevel's role is to mediate (act as a buffer) between theory and practice, but not prescriptively, as in the previous stages. Summing up, we can represent it as follows:

$(B+C+D+E+F) \leftarrow \rightarrow (A) \leftarrow \rightarrow (P).$

The hierarchical relationship in this model is only partly broken. First, in Stern's view (1992), a kind of knowledge about language pedagogy derived from an objective, systematic, general and comprehensive vision of reality would be the fundamental element to define the parameters for teaching choices and practices, and to guide teachers to success. Second, it involves the way teaching practitioners and their questions are represented.

The book is addressed to second or foreign language teachers in general [languages and contexts and levels of education] (page 1)

(a) Teachers must be able to analyze and interpret the situation in which they teach and (b) they must be able to plan, develop a policy, and make decisions in the interest of their students and their program, so that the new language is learned as effectively as possible. (page 1).

...our purpose is to provide the necessary background knowledge to analyze particular language teaching situations, and to help readers develop the skills needed to ensure that their conceptualisation of language teaching is systematic, coherent and relevant.

With these goals in mind, we will examine language pedagogy as objectively, comprehensively as systematically as possible. (page 2)

This book analyzes current issues in language teaching practice; defines the parameters within the practitioners have to make choices. (my emphasis)

One the most interesting aspects in Stern’s discourse (1992) is the way in which the practitioner is represented. In the introduction of his book, in Stern’s view teachers need ‘parameters’ to act. They ‘don’t fancy themselves as great theoreticians.’ They ‘tend to believe in intuitive and practical approaches.’ They ask for ‘recipes.’ They are ‘quite negative about anything described as theoretical’ and ‘often look askance at ivory tower research.’ Also, they don’t seem to be aware that ‘being practical does not mean being thoughtless.’

I wonder if such an image of teachers would explain the need for training them, and if such interlocutors would be considered able to develop their own knowledge and to participate in a real dialogue with theorists and applied linguists. Knowledge would be the instrument of power. Would teachers be, in this image, empty recipients while those able to produce it in the more abstract levels deliver knowledge? I will return to this point in the analysis and the interpretation of the changes.

A fourth stage, in my perspective, would be represented by a triangular relationship between theory, application and practice. It is borrowed from Selliger and Shohamy (1989). They define these three types of research to carry out in the second language area. Diagram 1 is based on their proposal.

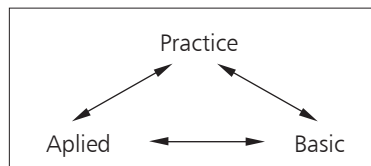


Diagram 1. Triangle relationships

In my opinion, the hierarchical relationship could be completely broken, as well as the dependence relationships. Each actor would have a high level of autonomy. Here, differing radically from the previous stage, everyone involved, theorists, applied linguists and mainly teachers, research-teachers and teacher- researchers would have the opportunity to test theories and principles, to question them and to discover new factors and relationships, and to formulate their own hypotheses.

The mediation process remains, but it is not the exclusive role of any of the participants. Practitioners, applied linguists and theorists can pose their own questions, decide where to ask or answer them: in the basic sciences, in the applied linguistics or even the possibility of developing knowledge based on reflection and action processes.

Up to now, in the field of language studies the autonomy of basic disciplines has been guaranteed. McDonough (2002:11) defines applied linguistics as an autonomous problem-solving discipline, with a similar status to linguistics and the other basic disciplines. But what can be said about the status of language teaching and the practitioners?

Everybody seems to agree that the problems applied linguistics is concerned with are real problems, of the real world, arising in practice. However, so far, it would seem to be that the questions posed and the answers given have been those ones of the theorists and the mediators and not those of the practitioners. This can be reflected in the claim of McDonough (2002:12) that only until relatively recently, challenging questions (what to teach, how to introduce vocabulary, why students make such type of errors etc.) have had the chance to be posed and answered by teachers. In his view, bottom-up and grassroots questions posed by teachers have found expression in the activities of teachers doing research themselves." Besides, this author points out that despite the fact that these questions have been features of applied linguistics, they have been, to a certain degree, "underrated" (2002:12).

This last stage could be characterized as a reaction against the theory-driven model. As well it would seem to be originating a reaction in two different strands in applied linguistics in terms of the relationship of theory and practice.

One of these strands, represented by McCarthy (2001:4), maintains that applied linguistics is "essentially a problem-driven discipline rather than a theory-driven one." McCarthy broadens his stance in the following terms:

Applied Linguistics can (and should) not only test the applicability and replicability of linguistic theory and description, but also question and challenge them where they are found wanting. In other words, if the relationship between linguistics and its applications is to be a fruitful partnership and neither a top-down imposition by theorists on practitioners [...] nor a bottom-up cynicism levelled by practitioners against theoreticians, then both sides of the linguistics/applied linguistics relationship ought to be accountable to and in regular dialogue with each other with regard to theories as well as practices [...]. (page 4). (my emphasis)

But, what does McCarthy refer to with the phrase 'bottom-up cynicism levelled by practitioners against theoreticians'? In my opinion it relates with an epistemological aspect of the discipline, the forms of constructing knowledge, the nature of inquiry, and the aims and the alternative methodological strategies. Applied linguistics, as an autonomous discipline, is concerned with different research methodologies in order to solve the problems and the questions posed. According to McDonough (2002), despite the existence of many traditions in applied linguistics, two approaches can be distinguished, and these approaches complement, and balance each other.

The first, and perhaps the older one, is the pursuit of the interpretation and explanation, bringing to bear the theory, methods and research results of other disciplines on the problems that present themselves; and the other is the collection of the results of direct research on the problems and the subsequent construction of theories around them. (p. 13)

In section three of this paper I will return to the research matters. I think that by tracing them, it is possible to explain, in part, the changes given in the conception of the relationships in the four phases described herein.

The other strand is reflected in the critical stance assumed by critical applied linguistics. Pennycook (2001:3), in the introduction of his book, referring to the critical applied linguistic concerns, and specifically the need to address the distinction between theory and practice, points out that he prefers to see theory and practice "as more complexly interwoven" and "to avoid the theory- into- practice direction." This vision could be represented with this spiral form or a permanent cyclical process.

3. Some possible reasons for explaining the changes and their implications for language teaching

The term 'explanation' is very hard to use in social sciences. Concerning human beings and social realities, the act itself of explaining becomes more difficult. Even more complicated is the case of human changes. We human beings seem to perceive and interpret the external factors of the objective world as well as ourselves through a complex system in which our schemes of thought and subjective condition interact. So the diversity and complexity of ways we human beings perceive, act, think, feel, behave and express ourselves. Oversimplifying the set of assumptions established in section one of this paper, I will attempt to offer some reasons for those changes viewing the relationships described in the previous section.

One way to explore the changes in viewing the relationships between theory, application and practice in the field of applied linguistics could be by tracing the way forms of thinking have evolved within the discipline itself. This would be called an immanent change. Another possibility is trying to relate it with external pressures that have modified certain traditions in the disciplines. A third possibility, related with the second one, is to see the changes that have occurred in a related field. I choose this last alternative.

The reason to choose this alternative might sound simplistic. Knowledge, as stated previously in this paper, is a product of human beings. So we are not alone. We are part of social structures, and we participate in social events and interact with others in diverse forms. McDonough (2002:7) states that the expansion of applied linguistics is due to four main reasons: "the rise of the language teaching industry"; "the explosion of research in second language learning and acquisition motivated by some of the same factors and by theoretical interest"; "the incorporation of more and different areas of research with relevance to language over the years; and the ever-changing array of language problems in our societies." I believe, in part, that in those reasons for the change is the way of seeing the relationships between theorists, practitioners and applied linguists.

Basically, I aim to explain these changes and the implications for language teaching based on the theory of three cognitive interests proposed by Habermas for the human sciences. Grundy (1987) mapped Habermas's theory in her study of curriculum, in the general context of education. Education, linguistics and applied linguistics are framed within the social sciences area. I frame language teaching in the general context of education. Micro and macro relationships can be seen here.

Grundy’s work (1987) about curriculum is based on Habermas about knowledge and interest relationships in social sciences. Schematically speaking, Habermas (1972), in Cohen et al (2002: 29), conceptualises that knowledge serves different interests, and those interests are socially constructed. Habermas identifies three kinds of interest: technical, practical and emancipatory. Depending on our cognitive interest, our aims and our forms of constructing knowledge vary.

Cognitive interest	Aims	Epistemology	Curriculum	Applied Linguistics Language Teaching
Technical	Prediction and control Success	Positivism and scientific style Laws Rules Prediction Control Passive research objects Instrumental knowledge Quantitative Approaches	Controlled and controllable Uniform and Pre-determined purposes Predictable purpose-oriented experiences Ordered Experiences effectively organized Outcome evaluation	First, second and third phase Theory driven
Practical And	Understanding Interpretive method interpretation	Hermeneutic Styles Methodologies Qualitative approaches Acting subjects Interacting and language Meanings and intentions	Opening process Diverse Multidimensional Fluid Less monolithic power Problematic Relational	Fourth phase Problem-driven strand
Emancipatory	Emancipation and freedom	Ideology Critical Style Praxis (action informed by reflection)	Social emancipation Equity Democracy Freedom Individual and collective empowerment	Four phase Critical Applied linguistics Interwoven

Table 2. Cognitive interests, epistemology, LT curriculum and AL

Based on the terminology used in the table, it is difficult to understand why the first second and third moment of applied linguistics and education could be associated with technical interest. However, it is important to remember that the most influential discipline in applied linguistics has been linguistics. Linguistic structuralism, both empiricism and cognitive strands, claims for scientific objective description of language realities. Generative grammar tries to discover the rules and principles that determine the properties of languages.

Tollefson (1995:1) claims that until recently, the socio-political and economic contexts had not been included in the preparation of most language education and ESL teacher programs. As a result teachers and applied linguists could not establish links between educational practices and socio-political factors. In the preface of his book (p. ix) the author attributes a great responsibility in widening the gap between teachers, who are interested in pedagogy of language teaching and learning, and the researchers, who are interested in theories of language and society, to the development of applied linguistics as a distinct academic discipline.

In teaching practices we can associate with curriculum planned, organized and structured in advance, in general in a bureaucratic way and imposed in an institutional hierarchy (some design and make decisions and others implement). Curriculum planning is unidirectional: beginning on a foundation level (where the philosophical and theoretical concepts are developed: conceptions about language, society, learning and teaching are stated); followed by the policy level (where all decisions are made in advance: objectives, content, experiences, strategies, timing, levels, resources, as well as the criteria, ways, mechanisms and moments of evaluating); ending in the implementation level. Just at this point the process of evaluation starts. Quasi-experimental validation is used and quantitative methods applied to validate curriculum proposals.⁹

Teachers in general participate only on the implementation level. Their participation is reduced and the criteria of effectiveness and efficacy are imposed. The evaluation is standardized and is carried out in general by an external agent. Training is on the basis of their education and the updating process. Technical rationality is imposed. Innovation is reduced to implementation of techniques and strategies and the introduction of new resources. Theory precedes action.

Practical rationality opposes instrumental rationality. Practical interest is reflected here. An emergent model arises with the development of alternative forms to knowledge and research. We could associate this with the fourth stage in the relationship between theory and practice in applied linguistics to language teaching. Hermeneutical procedures and a subjective logic substitute the objectivist one. Small-scale projects are developed with personal involvement of the research teachers along with the people involved in the specific situation. The purpose is the understanding of the actions. Based on the definitions of the situation, teachers and students attempt to interpret the specific context and assign meanings to their learning and teaching actions.¹⁰

Research processes in the classroom could promote reflection of all participants. Teachers' actions are re-dimensioned, giving origin to new processes of awareness. Action research projects promote

⁹ Following this model, I have participated in the design of two curriculum proposals for two foreign language teacher-training programs.

¹⁰ I have participated in two projects of this nature. One about evaluation in the primary schools and another in higher education, related to the pedagogy of research with undergraduate students.

student participation. The climate and the relationships between the participants improve motivation. Action research projects permit teachers to carry out contextualized processes of observation, reflection, action and evaluation in a different number of cycles. Any phase of the cycle could be the starting point. Theory is taken here just as point of reference and can succeed or precede the practice in any stages of the cycle. Inductive processes could be taking place and new interpretations and meanings can arise. If possible, the participation of an external observer is important. The triangulation of information could contribute to a better interpretation of the experiences.

The emancipatory interest is associated with freedom and critical styles and approaches. The concept of ideology as well as action and reflection are central here. Teachers, students and those involved in the process concerning equality and democracy. Understanding and interpreting are considered previous phases to transformation of the reality. Individual and collective empowerment and emancipation are promoted.

Many conflicts can arise in these kinds of projects. The opening of the process, the lack of outcomes defined in advance, the diversity of interests as well as the multidimensionality of aims can have negative effects on the participants: many of them feel they are wasting time because the process has more value than the results. Some teachers miss their capacities and possibilities of power and control over others. The general tendency is an attempt to go backward, retake control and power. Tradition exerts great pressure on the participants, especially in those contexts that reject the possibility of change. It is not a linear process: one step forward could be accompanied with two steps back.

4. Conclusion

I traced four stages in the way of viewing the relationships between theory and practice in applied linguistics. The predominant vision can be associated with the technical interest. One new vision is emerging with two strands. This vision can be related with the practical and emancipatory interests. The most important consequence of this change of vision is that practice achieves its autonomy. This permits new relationships between the three levels.

Disciplines evolve. Paradigmatic changes bring with them a shift in ontological and epistemological assumptions. Changes in one discipline could be mapped on others. Changes dealing with a specific aspect (conceptual, methodological, philosophical) go hand-in-hand

with a set of implications and consequences with different aspects. Changes are reflected in the discourse and can be traced through it. Explanation on the conceptual or theoretical level demands a theory on a higher level, meta conceptual and meta theoretical. Sciences, their products and practices are social in nature. So, they must be socially contextualized.

Given the influence on language teaching today, it would be interesting to analyze the ways of seeing the relationship between theory and practice in the case of sociolinguistics and psycholinguistics.

References

- Byram, M. 2000. Ed. *Routledge Encyclopaedia of Language Teaching and Learning*. Routledge.
- Capra F. 1996. *El punto crucial: ciencia, sociedad y cultura naciente*. Buenos Aires, Estaciones. [There exist an English version: *The Turning Point: science, society and the rising culture*. 1983. London Fontana]
- Chouliaraki L. and Fairclough N. 1999. *Discourse in Late Modernity: rethinking critical discourse analysis*. Edinburgh, Edinburgh University Press.
- Cohen L. et al. 2000. *Research Methods in Education*. 5th Edition. London, Routledge Falmer
- Grundy S. 1987. *Curriculum: product or praxis*. London, Falmer Press
- McCarthy M. 2001. *Issues in applied Linguistics*. Cambridge, Cambridge University Press
- McDonough, S. 2002. *Applied Linguistics in Education*. London, Arnold.
- Pardo F. y Ramirez A. 1980. *Lecciones de lingüística general y lingüística española*. In *Revista Colombiana de Lingüística*. Vol. 1 Num 1. Bogota
- Pennycook A. 2001. *Critical applied linguistics: a critical introduction*. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Seliger H. and Shohamy E. 1989. *Second Language Research Methods*. Oxford, Oxford University Press
- Stern H.H. 1983. *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford, Oxford University Press.
- Stern H.H. 1992. *Issues and Options in language teaching*. Edited by Allen P and Harley B. Oxford, Oxford University Press.
- Tollefson, J. 1995. *Power and inequality in language education*. Cambridge. Cambridge University press
- Zuleta E. 1990. *Sobre la idealización en la vida personal y colectiva*. Bogota, Tercer Mundo Editores.

William Sánchez has worked for more than five years as a Sociolinguistics teacher and as a general coordinator and tutor of Research in Applied Linguistics in a foreign language teacher education undergraduate program; as a teacher in three language programs: Spanish as a second language, and English (foreign language) and Spanish (native language) for academic purposes (Reading and Writing) at Pontificia Universidad Javeriana and Universidad Nacional de Colombia in Bogotá in a metatheoretical project in sociolinguistics. He has done research in an ethnographic research project in evaluation; and two action research projects related with undergraduate curricula: a Pedagogical Model for Research Education and a General Proposal for a Foreign Language Teaching Curricula.

e-mail: williams@javeriana.edu.co

Currículo emancipatorio y enseñanza de lenguas extranjeras, ¿ficción o realidad?

■ Nancy Agray Vargas

Artículo escrito con base en la ponencia presentada en el II Coloquio Internacional de Lingüística Aplicada y Sociedad. Universidad de la Habana , Cuba. Diciembre 2001.

Abstract

This article analyzes the pertinence viability and implications of a curriculum proposal based on the emancipatory curriculum focus for the general context of foreign language teaching, particularly at the Pontificia Universidad Javeriana. It deals with a reflection motivated by the author's participation in a research project carried out in the Language Department of this university, called "The General Curriculum Proposal for Foreign Language Teaching."

Resumen

En este escrito se analiza la pertinencia, viabilidad e implicaciones de una propuesta curricular basada en el enfoque curricular emancipatorio para el contexto general de la enseñanza de lenguas extranjeras, en particular en la Pontificia Universidad Javeriana. Se trata de una reflexión motivada por la participación de quien escribe, en un proyecto de investigación acción realizado en el Departamento de Lenguas de la P. U. J., denominado "Propuesta Curricular General para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras".

Key words: Emancipatory curriculum, foreign language teaching, foreign language learning curriculum design, curricular approaches.

Palabras clave: Currículo emancipatorio, enseñanza de lenguas extranjeras, aprendizaje de lenguas extranjeras, diseño curricular, enfoques curriculares

Este texto está organizado en cinco apartados cortos, en el primero se presenta de manera sucinta el enfoque curricular emancipatorio, en el segundo, lo relacionado con las lenguas extranjeras, en el tercero se establece la relación enfoques curriculares y enseñanza de lenguas extranjeras, en el cuarto se presentan las implicaciones de esta relación y en el quinto, se presenta una conclusión general.

Para el análisis se toma como punto de partida una de las deficiencias detectadas en el campo disciplinar de la enseñanza de lenguas: la escasa comprensión y utilización del concepto “enfoque curricular”, entendido como aquél que explicita el fundamento filosófico que caracteriza y sustenta un currículo. Deficiencia por la cual se ha generalizado la utilización del término “enfoque” como sinónimo de método o técnica para la enseñanza de lengua extranjera y se ha considerado suficiente con definir únicamente los conceptos de lengua, de enseñanza y de aprendizaje para abordar el complejo campo de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras.

Currículo Emancipatorio

El concepto de currículo emancipatorio se enmarca en el planteamiento de la autora Shirley Grundy (1994) en su libro “Curriculum: Product or Praxis?” quien define el currículo como una construcción cultural y como una manera particular de organizar las prácticas educativas. Lo anterior implica aceptar la concepción de que las creencias y experiencias de las personas involucradas, así como su manera de interactuar, determinan la forma y el tipo de sus prácticas educativas, es decir, el currículo.

En esta medida, dice Shirley Grundy, cabe preguntarse por el tipo de creencias acerca de la gente y del mundo que deberían guiar la construcción de un determinado tipo de prácticas educativas, pregunta ante la cual responde proponiendo tres *tipos de enfoques curriculares* por los cuales pueden estar orientados los currículos: el enfoque curricular *técnico*, el *práctico* y el *emancipatorio*. Grundy

propone estos enfoques curriculares con base en los tres tipos de *intereses cognitivos* propuestos por Habermas: el interés técnico, el práctico y el emancipatorio.

El *enfoque* que nos interesa aquí es el *emancipatorio* el cual, como ya se mencionó, está ligado al *interés emancipatorio* en la propuesta de Habermas. Este interés tiene en cuenta dos conceptos fundamentales como determinantes para la búsqueda de independencia de todo lo exterior al individuo: la autonomía y la responsabilidad, posibles sólo por la autorreflexión.

El hecho de que se hable de la independencia del individuo de todo lo exterior a él, no significa, sin embargo, que se trate sólo de un problema individual pues, por la naturaleza interactiva de la sociedad, la libertad individual no puede separarse de la libertad de los demás.

En la caracterización de este *enfoque*, además de identificarse los conceptos de autonomía y responsabilidad, se conciben de manera particular los elementos relacionados con el currículo y con la construcción curricular. Estos elementos se han organizado en el proyecto de investigación "Propuesta Curricular General para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras" en 14 categorías de análisis¹ a saber: *meta esencial de formación humana, proceso de formación, visión general del currículo, proceso curricular, gestión del currículo, papel del lenguaje, función del currículo frente a la cultura, interacción educando-educador, experiencias educativas, contenidos, métodos y técnicas, evaluación, función de las teorías y términos claves*. Veamos a continuación cada una de estas categorías.

La meta esencial de formación humana o el concepto de hombre que en el *enfoque curricular emancipatorio* se pretende formar, es el de personas que perciben y actúan en el mundo a partir de una transformación de conciencia sobre la propia existencia y que se involucran en el encuentro educativo.

En *el proceso de formación*, se da prioridad a la promoción de una conciencia crítica, para lo cual es básico el discernimiento entre lo

¹ Para establecer la manera como en el enfoque se entienden los elementos se ha tenido en cuenta: -el concepto de "interés emancipatorio"; - los criterios propuestos por Flórez en Posner (1998) "Criterios de elegibilidad de una teoría verdaderamente pedagógica"; y - otras categorías identificadas principalmente en Grundy y en Ewert (1991).

natural (inmodificable) y lo cultural (modificable) y convirtiéndose la praxis en la forma de expresión de esta conciencia crítica.

En este proceso, la experiencia de aprendizaje involucra tanto la experiencia del aprendiz como la del maestro y los dos la reconocen como problemática a través del diálogo y la negociación. Se entiende, entonces, el aprendizaje como un acto social y la enseñanza como un proceso de aprendizaje.

Por otra parte, en el enfoque curricular emancipatorio, *el currículo* se entiende como praxis, es decir como la interacción constante y recíproca entre acción y reflexión colectiva que lo configura como una construcción social de sentido en el mundo social y cultural.

Así, *la construcción del currículo, o proceso curricular* es un proceso activo en el que la planeación, la acción y la evaluación están recíprocamente relacionadas e integradas en el mismo y en el que todos los actores curriculares toman parte y se dividen el trabajo equitativamente; es decir, el currículo deja de ser un conjunto de planes diseñados por unos para ser implementados y evaluados por otros.

De igual manera, *la gestión del currículo*, se interpreta y evalúa la naturaleza de los deseos y necesidades de uno mismo y de los otros, adoptándose una actitud reflexiva hacia los estándares de valor y determinando críticamente la adecuación de los existentes.

La gestión del currículo exige capacidad para liberarse de las restricciones impuestas por las creencias y dogmatismos personales y una actuación racional autodeterminada y reflexiva frente al contexto y las tradiciones culturales, que permita evaluar y criticar las percepciones que se tienen de la realidad, propiciando la emancipación a partir de un proceso de reflexión y acción.

Dado que la emancipación se alcanza a partir de un proceso de reflexión y de acción, *el lenguaje y la cultura* juegan un papel determinante en ella; el primero, porque es el medio para la transformación de la conciencia sobre la propia existencia y para el involucramiento de los participantes en el encuentro educativo; la segunda, porque deja de ser sólo un conjunto de ideas predominantes de un grupo social específico e impuestas en el proceso educativo para convertirse en objeto de análisis crítico que transforma, tanto a la construcción curricular como al acto pedagógico, en construcciones culturales.

En el acto pedagógico, se concibe *la interacción educando-educador*

como el principio de la relación pedagógica y se parte de que educando y educador enseñan y aprenden a través del diálogo.

Dadas las existentes relaciones de poder entre estudiantes y profesores, para el enfoque es importante que se proteja la posibilidad de un aprendizaje auténtico y por ello, las *experiencias educativas* son, en esencia, un asunto de negociación y construcción de consensos entre profesor y estudiantes alrededor de distintos aspectos como son los objetivos de aprendizaje, las acciones, la función de las acciones (para emancipar a través del proceso de aprendizaje o para otra cosa), etc.

Por lo anterior, *los contenidos los métodos y las técnicas* tienen como función principal la de motivar el ejercicio del pensamiento crítico y se constituyen en objeto de negociación entre profesor y estudiantes, sin separarse del evento educativo. Esta manera de concebirlos da una mayor amplitud de escogencia de los mismos para el aprendizaje del estudiante, dentro de ciertos criterios de selección.

Igual ocurre con *la evaluación* cuya principal función es la de ayudar a la construcción del juicio crítico y que, como parte del proyecto de construcción de significado del grupo, no se puede separar del evento educativo.

El control para emitir juicios sobre la calidad y significado del trabajo recae en los participantes (profesor y estudiantes) en la situación de aprendizaje, siguiendo algunos criterios claros para emitirlos, tales como la comprensibilidad de los enunciados dentro del grupo, la veracidad de los componentes proposicionales del discurso del grupo, la autenticidad de los hablantes, y la exactitud y adecuación de las acciones en las cuales el grupo está inmerso.

Los procesos de evaluación, y particularmente los de autorreflexión permiten a los grupos emitir juicios sobre su organización como un indicador de orientación (enlightment) y de emancipación.

Por su parte, *la función de las teorías* es la de ser punto de partida para la definición de los conceptos acerca de las personas y de la sociedad que explican cómo la coerción y la distorsión operan para inhibir la libertad. Y, por último, los *términos claves* de este enfoque son los de crítica, emancipación, responsabilidad, autonomía, diálogo, negociación y praxis.

Enseñanza de lenguas extranjeras

La enseñanza de lenguas extranjeras ha pasado por diferentes etapas que se pueden caracterizar por alguna de las siguientes tendencias:

- Disociación entre teoría y práctica.
- Prioridad a la práctica frente a la teoría.
- Simplificación de casi todo lo relacionado con el aprendizaje de L2 al componente lingüístico (gramatical).
- Creencia en que existe un método rápido, fácil y eficaz para aprender una lengua extranjera.

La aceptación y práctica de estas tendencias ha conducido a que la enseñanza de lenguas extranjeras se haya centrado en el hacer (el cómo), es decir en el *método*, dejándose de lado el por qué y el para qué de la enseñanza.

Esta aceptación a-crítica del *método* como elemento central de la enseñanza ha hecho olvidar, inclusive, la necesidad de definir el término, que por sí mismo es ambiguo y vago pues existen múltiples definiciones que van desde las que lo entienden como los contenidos o las actividades de un curso, hasta las que lo definen como “la complejidad de la actuación docente” (Sanchez, 1997).

Además de la situación problemática en relación con el método está la relacionada con los modelos curriculares para la enseñanza de lenguas extranjeras. Se ha olvidado la necesidad de proponer explícitamente la concepción filosófica que sustenta la construcción de los modelos curriculares y dentro de ellos, la adopción de métodos y prácticas pedagógicas. Sin fundamento filosófico la enseñanza se queda en practicismo, sin modelos y métodos la concepción filosófica se queda en especulación.

Como respuesta a estas problemáticas en el Proyecto de investigación mencionado, proponemos partir de una concepción filosófica, las teorías críticas, y de un enfoque curricular particular, el enfoque emancipatorio, para la construcción curricular en enseñanza de lenguas extranjeras, y luego sí adoptar un método de enseñanza acorde con ellos. Esta estructura de principios, conceptos y método puede permitir, por una parte, realizar la actividad pedagógica diaria con una visión más clara de lo que significa enseñar una lengua extranjera, y por otra, rescatar la dimensión cultural de la práctica pedagógica que va más allá del desarrollo de destrezas en el manejo de estructuras lingüísticas, que es lo que, desafortunadamente, se sigue haciendo en muchos contextos.

Enfoques curriculares y enseñanza de lenguas extranjeras

En la revisión realizada dentro del Proyecto, así como no se ha encontrado explícitamente la base filosófica que sustenta los diferentes métodos, tampoco se ha encontrado una relación directa entre enfoques curriculares y métodos de enseñanza de lenguas extranjeras. Las razones parecen ser las mencionadas en el apartado anterior con una adicional: la creencia de que los métodos de enseñanza de lenguas son autosuficientes, es decir, que no es necesario tener un enfoque curricular como guía de la praxis pedagógica en enseñanza de lenguas extranjeras.

Romper con esta creencia requiere, por una parte, aceptar la necesidad de contar con un enfoque curricular que “guíe” los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras y por otra, revisar los enfoques curriculares existentes para adaptar aquél que esté en concordancia con el proyecto educativo institucional, con la meta de formación propuesta y con el compromiso social de formar profesionales idóneos para la enseñanza de lenguas extranjeras.

Es por ese camino que hemos llegado a la propuesta del enfoque curricular emancipatorio para la enseñanza de lenguas extranjeras en la Universidad Javeriana, que puede ser una realidad si se tiene en cuenta que ya existen métodos propuestos recientemente, con posibilidad de adecuación y adaptación a los principios de este enfoque. Estos métodos son: método o enseñanza mediante tareas, método por proyectos y método integral, propuestos dentro del enfoque comunicativo, llamado enfoque pero entendido en realidad más como un método.

Algunas de las características de estos métodos que los hace compatibles con el enfoque emancipatorio son:

- Tanto profesor como estudiantes son agentes activos del acto pedagógico, dentro de un clima de respeto, participación y responsabilidad mutua.
- Se privilegia la comunicación como fin último (más habilidad oral, intercambio, negociación y transmisión de significado).
- La gestión de la clase es coparticipativa.
- Los objetivos, contenidos y materiales son determinados de manera participativa según las necesidades de los estudiantes.
- La evaluación hace parte integrante de todo el proceso de aprendizaje.
- La lengua que se aprende le debe permitir al aprendiz incluso integrarse a una comunidad lingüística distinta de la propia.

Sin embargo, a pesar de que dichos métodos poseen algunas características que los hacen compatibles con el enfoque curricular emancipatorio, es necesario adecuarlos y adaptarlos para lograr los objetivos centrales del enfoque como son: la promoción de la conciencia y el juicio crítico, la transformación de la conciencia por medio del lenguaje; el aprendizaje como construcción cultural; la emancipación como proceso de reflexión y acción; la negociación del significado no sólo en lo lingüístico; la coparticipación de todos los actores curriculares en los diferentes aspectos de construcción, implementación y evaluación del currículo; la evaluación como aspecto integral del proceso, asumida de manera responsable y autónoma por todos los participantes en el acto educativo; y la conciencia crítica sobre la responsabilidad que cada actor tiene en el acto pedagógico (responsabilidad y autonomía), es decir, emancipación.

Por ello, la pregunta inicial se mantiene, *¿es la relación mencionada un asunto de ficción o de realidad?*

Afirmar que la relación currículo emancipatorio y enseñanza de lenguas extranjeras es actualmente un asunto de ficción sería negar los desarrollos teóricos de la pedagogía crítica y los de la lingüística aplicada desde una perspectiva crítica que toman su base filosófica en una teoría crítica de la sociedad. Sin embargo, afirmar lo contrario, es decir, que dicha relación es una realidad porque existe una teoría pedagógica y una base filosófica crítica sería caer nuevamente en la disociación teoría-práctica, disociación que como lo hemos afirmado, ha generado una visión reduccionista de la enseñanza de lenguas extranjeras.

Entonces, una posible solución al dilema es poner a prueba los principios del enfoque en la práctica de las dinámicas culturales de comunidades específicas. Esta actividad es la que se ha intentado realizar al interior del proyecto en la Universidad Javeriana, involucrando diferentes actores curriculares: los coordinadores de programas de lenguas, los profesores de planta del Departamento de Lenguas y los profesores de cátedra de inglés.

A partir de la experiencia con estos grupos parecería posible, aunque complejo y a largo plazo, lograr la transformación de la propia conciencia por la reflexión, la autonomía, la responsabilidad y el involucramiento y por tanto, tratar de hacer realidad lo que teóricamente hemos tratado de sustentar, es decir, que a partir del enfoque curricular emancipatorio se puede adaptar un método de enseñanza de lenguas extranjeras que promueva, desde y en el aula de clase, la emancipación y la conciencia crítica del profesor y del educando.

Igualmente, esta experiencia nos ha permitido ser más conscientes acerca de las implicaciones que supone para todos los actores curriculares, adoptar este enfoque curricular. Estas implicaciones se convierten en requisito indispensable no sólo para que la relación enfoque curricular emancipatorio y enseñanza de lenguas se promueva y se logre, sino también para que haya coherencia entre el pensar, el decir y el hacer. A continuación se presentan algunas de ellas.

Implicaciones

Comprender de manera profunda el enfoque curricular emancipatorio e involucrarse con él.

En los procesos investigativos realizados sobre este tema, se ha podido validar la relación directa entre comprensión e involucramiento y la importancia de la presencia de ambos para concretar en la práctica los principios que le subyacen.

Asumir la enseñanza de lenguas extranjeras como praxis, es decir como interacción permanente entre acción, reflexión y acción cualificada.

Replantear permanente el por qué, el para qué y el cómo de la actuación en el aula.

Contemplar las categorías de análisis establecidas anteriormente para el enfoque curricular emancipatorio al tomar la decisión sobre el método que se adoptará y adaptará con el fin de mantener la coherencia entre enfoque y método.

Tener en cuenta que para el enfoque curricular emancipatorio los métodos de enseñanza deben promover el desarrollo del pensamiento crítico, ser producto de la negociación entre los participantes, y promover la solución de problemas, el diálogo, la comunicación y la negociación.

Evaluar siempre los métodos que se quieran adoptar y adecuarlos y adaptarlos al enfoque curricular emancipatorio.

Conclusión

Como respuesta a la pregunta que sirve de título a este escrito, podemos afirmar que un currículo emancipatorio puede ser una realidad en un proceso de construcción colectiva mediado por la negociación, la comprensión real de las bases filosófica y teóricas y el involucramiento total y permanente de los participantes.

Aunque es mucho el camino ya recorrido, el reto se mantiene: hacer de la enseñanza de lenguas extranjeras un todo coherente en el que teoría y práctica, acción y reflexión, trabajo individual y colectivo nos permita ayudar a formar y a formarnos como unos mejores seres humanos para una sociedad mejor.

Referencias

- Ewert, G. 1991. Habermas and Education: A Comprehensive Overview of the Influence of Habermas in Education Literature. En: *Review of Educational Research*. Vol. 61 No.3.
- Grundy, S.1987. *Curriculum: Product or Praxis?* London: The Farmer Press.
- Posner, G. 1998. *Análisis de currículo*. Bogotá: McGraw-Hill International.
- Sánchez, A. 1997. *Los métodos en la enseñanza de idiomas*. Evolución histórica y análisis didáctico. Madrid SGEL Educación.

Nancy Agray Vargas es Licenciada en Filología e Idiomas (Español-Inglés) de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá; Magíster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera de la Universidad Antonio de Nebrija en Madrid, España. Actualmente Directora de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana.
Correo electrónico: nagray@javeriana.edu.co

Metacognición y Aprendizaje en Colaboración

■ Ana María Llano

Abstract

This literature review has the objective to understand different teaching practices that help students experience a successful learning process. This paper shows some approaches to strategy acquisition as a way to enhance learning and focus in collaborative learning as a pedagogic experience that could foster metacognitive processes. Finally it sets out the need to understand learning processes with their components in order to be able to design classes that foster meaningful learning among students.

Resumen

Se ha venido realizando una revisión bibliográfica sobre las prácticas pedagógicas que permiten que los estudiantes vivan procesos de aprendizaje exitosos. La revisión bibliográfica muestra diferentes aproximaciones hacia la adquisición de estrategias para mejorar procesos de aprendizaje y se centra en el rol del aprendizaje en colaboración como una práctica pedagógica que podría estimular procesos metacognitivos. Finalmente plantea la necesidad de entender el proceso de aprendizaje con todas sus variables, para así poder diseñar ambientes pedagógicos que fomenten un aprendizaje significativo para los estudiantes.

Palabras Claves: Metacognición, Aprendizaje en Colaboración, Constructivismo, Educación.

Key Words: Metacognition, Collaborative Learning, Constructivism, Education.

Actualmente soy profesora de inglés en UNICA (Institución Universitaria Colombo Americana). En el transcurso del primer semestre de 2005, me di cuenta de que la mayoría de las estudiantes de mi clase de Inglés introductorio, en su gran mayoría no cumplían con los objetivos establecidos al principio de semestre, entonces decidí enseñarles estrategias metacognitivas. En cada una de las clases, yo explicaba al menos una estrategia de aprendizaje y esperaba que las estudiantes las pusieran en práctica. Algunas lo hacían y mejoraban su desempeño y otras no. Entonces empecé a reflexionar sobre las prácticas pedagógicas que debía utilizar para que todas las estudiantes logran sus objetivos.

Hay dos aspectos en mi clase que me hicieron reflexionar; uno de ellos era la forma tradicionalista en la que he enseñado estas estrategias metacognitivas y la otra es el no uso de estrategias por parte de todos los alumnos. Mi experiencia me mostró que el 54% de la clase comenzó a mejorar después de nuestras charlas sobre las estrategias metacognitivas, yo asumí que los estudiantes exitosos utilizaron las estrategias enseñadas en clase y que por esta razón aprendían cada día más. No obstante, también observe que había otro grupo de estudiantes que a pesar de haber recibido la misma instrucción de las estudiantes mencionadas anteriormente no eran exitosas en su proceso de aprendizaje, puesto que no podían seguir el ritmo de la clase y/o su producción oral y escrita no alcanzaban a cumplir los objetivos del curso.

Empecé a buscar las causas de esta situación y concluí que probablemente las estrategias que yo les estaba enseñando no tenían conexión con sus vidas porque lo había hecho de una forma tradicional en donde ellas debían copiar estrategias. Sobre este tema Carretero (1993) dice que el fracaso escolar suele estar relacionado con la desconexión que existe entre la actividad habitual del alumno y los contenidos de la clase. Esta situación me hizo reflexionar sobre cómo y en qué situaciones aprende un estudiante, y una de las conclusiones a las que llegué es que probablemente yo debo diseñar prácticas en el salón de clase que permitan a todos y cada uno de los alumnos analizar sus procesos de aprendizaje para que ellos puedan crear sus propias estrategias para aprender a través de la reflexión individual y en grupo. Además estas prácticas deben buscar que los alumnos realicen desempeños auténticos, es decir que los alumnos ejerciten sus estrategias de aprendizaje de manera que les ayuden a construir su conocimiento desde sus intereses y necesidades y no en actividades superficiales que no tienen ninguna relación con su vida.

Muchas preguntas surgieron a partir de la reflexión que motiva esta revisión bibliográfica, pero sobre todo qué prácticas permiten a los

estudiantes elaborar sus propias estrategias para aprender de una forma significativa. Ésta es la pregunta que ha dado dirección a esta revisión bibliográfica, dado que finalmente el docente es quien tiene que construir ambientes en donde las prácticas llevadas a cabo en su clase permitan al alumno aprender teniendo en cuenta que el estudiante es un ser único que adquiere conocimiento de una o varias formas dependiendo de lo que esté aprendiendo. Además, es importante formar estudiantes con mayor capacidad de solución problemas y capacidad crítica y esto se podría lograr si a los estudiantes se les da la oportunidad de construir aprendizajes significativos que modifiquen sus esquemas de conocimiento y que establezcan relaciones ricas entre el nuevo conocimiento y los esquemas de conocimiento ya existentes (Carretero, 1993). Para poder formar alumnos con capacidad crítica es importante estimular procesos metacognitivos y una interacción entre pares basada en principios constructivistas podría ayudar a generar conflictos cognitivos en los alumnos que eventualmente podrían inducir procesos metacognitivos. Estos procesos, basados en ideas provenientes del constructivismo, podrían estimular el desarrollo de estrategias propias para aprender.

El propósito de esta revisión bibliográfica es presentar evidencia que sustente y/o niegue la relación que puede existir entre la interacción de pares basada en principios constructivistas y los procesos metacognitivos. Al comienzo de esta revisión citaré autores que hablan de ideas constructivistas que dan base a las estrategias que busco llevar a la práctica. En la segunda parte presento información sobre tipos de interacciones que toman en cuenta ideas constructivistas. A continuación cito autores de escritos sobre la metacognición como herramienta de aprendizaje y relaciono diferentes aproximaciones a este concepto. En el siguiente segmento tomo información de diferentes investigaciones que muestran cómo se pueden estimular procesos metacognitivos a través de diferentes prácticas pedagógicas en el salón de clase. También selecciono información de investigaciones que proveen evidencia sobre la reflexión de los alumnos cuando aprenden.

La mayoría de estudios que incluiré en esta revisión los he encontrado en *ERIC*, una base de datos sobre educación del gobierno de los Estados Unidos; otros los he encontrado en diferentes publicaciones periódicas indexadas de educación como *Educational Studies in Mathematics*, *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning*, *Journal of Mathematical behavior*, *Higher Education Research & Development*, *Instructional Science*, *European Journal of Social Psychology*, *Educational Psychologist*, and *Theory into Practice*.

Algunos autores constructivistas han coincidido en describir el aprendizaje como un acto social. Vygotsky (1978), por ejemplo, manifiesta que la zona de desarrollo próximo es la distancia que hay entre el potencial que un estudiante tiene para resolver un problema solo y el potencial que podría tener con la guía de una persona más capaz. Este autor ejemplifica lo anteriormente dicho comparando dos alumnos, uno que ha resuelto un problema con la asistencia de alguien más y otro que ha trabajado solo. Según Vygotsky (1978), el primero puede desarrollar problemas más complejos que el segundo. Además este autor dice que en los niños las funciones mentales de alto orden aparecen dos veces: primero a escala social y más tarde a escala individual. Esta explicación ejemplifica un principio constructivista que podría ser tomado en cuenta para realizar prácticas más significativas para los alumnos, este principio dice que el aprendizaje es un proceso individual en constante construcción que se estimula con la interacción social (Ordóñez, 2004).

Otro principio constructivista es que la construcción del conocimiento se basa en el aprendizaje previo. Piaget (2000) afirma que el conocimiento no es una copia de la realidad ni tampoco está determinada solamente por la mente del individuo, sino que es el resultado de la interacción entre estos dos elementos. Piaget llama acomodación al proceso mediante el cual la persona transforma la información que ya tenía en función de la nueva. A partir de la teoría de Piaget, constructivistas como Carretero (1993) dicen que la adquisición de conocimiento por parte del alumno debe basarse en el establecimiento de relaciones significativas entre la información nueva y la que ya se posee. Por otro lado Perrone (1997) dice que el Consejo Nacional de Profesores de Inglés sugiere que los profesores utilicen el conocimiento previo de los alumnos para que haya una construcción de la pedagogía de la comprensión. La comprensión se trabaja cuando el estudiante se apropia de su conocimiento y lo utiliza en diferentes circunstancias, para lo cual es importante estimular desempeños auténticos. Según Perkins (1997), los desempeños auténticos se presentan cuando un alumno puede utilizar lo que ha aprendido en diferentes contextos, es decir actúa flexiblemente con su conocimiento. Sobre los desempeños auténticos Ordoñez (2004) dice que un buen ejemplo de este tipo de desempeño es la discusión en grupo, dado que puede ser una forma de adelantar en el proceso de aprendizaje con otras personas que están en estadios de comprensión diferente. Así mismo añade que este principio constructivista busca cambiar creencias tradicionales de lo que se cree debe ser el aprendizaje y ampliar el contexto donde se aprende, que tradicionalmente ha sido solo el salón de clase. (Ordóñez, 2004).

El aprendizaje en colaboración es una práctica que se basa en principios constructivistas, ya que esta práctica pedagógica percibe el aprendizaje como un acto social, en donde el aprendizaje previo es tomado en cuenta; así mismo Bruffee (1999) dice que el trabajo en colaboración es una práctica pedagógica que permite construir conocimiento interactuando con otras personas. Del mismo modo, Rogoff (1990) afirma que el desarrollo cognitivo de un niño es aprendizaje y que éste ocurre a través de la actividad social con los compañeros, quienes son los que apoyan al niño y hacen que aprenda más.

El aprendizaje en colaboración es una práctica que puede ayudar a los estudiantes a aprender con sus pares, ya que da la posibilidad de comparar diferentes puntos de vista sobre un mismo tema. Según Savery y Duffy (1996), los grupos que trabajan en colaboración son importantes porque sus miembros pueden evaluar su propio conocimiento y examinar la comprensión de sus compañeros como mecanismo de expansión y enriquecimiento mutuo. Además el aprendizaje en colaboración crea un ambiente que le permite a los seres humanos aprender de sus pares a través de la construcción conjunta de conocimiento (Bruffee, 1999)

. En el aprendizaje en colaboración, el estudiante debe estar dispuesto a reconocer que su conocimiento y aquel de su compañero es valioso y aceptar el concepto de interdependencia (Bruffee, 1999). La interdependencia es una dependencia recíproca entre los miembros del grupo que trabajan en colaboración. La interdependencia reemplazaría la dependencia del alumno hacia el profesor en la escuela tradicional. Al respecto Michel (1981) dice que el proceso tradicional de enseñanza - aprendizaje debe cambiar para convertir a los estudiantes, guiados por sus orientadores, en sus propios profesores, en personas concientes y responsables de su propio proceso educativo.

Otra práctica pedagógica en donde los alumnos deben interactuar es la discusión; según Choi, Land y Turgeon (2005), las discusiones cuentan con características muy importantes que fomentan la construcción de conocimiento, dado que los aprendices deben resolver el mismo problema y así intercambiar y justificar sus diferentes perspectivas y crear mejores soluciones modificando la primera solución que habían pensado. Esta práctica toma en cuenta la interacción y el conocimiento previo, así como también es ejemplo de un desempeño auténtico entre alumnos.

Choi, Land, y Turgeon (2005), creen que es esencial diseñar un tipo de andamiaje para que la interacción estimule la construcción de conocimiento. El andamiaje que ellos proponen, cuenta con

preguntas de clarificación y elaboración, contra-argumentos, y preguntas relacionadas con el contexto o perspectiva. Las preguntas de clarificación tienen como objetivo identificar si la información dada no es completa o detectar errores en la explicación de uno de los pares, los contra – argumentos buscan expresar desacuerdos con la opinión de alguno de los alumnos y las preguntas relacionadas con el contexto buscan analizar el problema desde otra perspectiva.

El entrenamiento entre pares es otra práctica pedagógica que toma en cuenta el principio constructivista que dice que se deben tomar las experiencias previas del aprendiz como base para avanzar en el proceso de aprendizaje. Según Ladyshevsky (2006), este tipo de interacción entre pares busca que haya una mejor conexión entre conocimiento, habilidades y práctica, dado que esta conexión podría ayudar a los alumnos a poner en práctica en sus sitios de trabajo lo que están aprendiendo en el salón de clase.

Algunos autores piensan que los ambientes constructivistas dan oportunidades a los estudiantes para reflexionar sobre lo que han aprendido y cómo lo han aprendido. Según Savery y Duffy (1996), uno de los objetivos importantes que se deben tener en cuenta en un salón donde se llevan a cabo prácticas constructivistas es desarrollar habilidades de autorregulación en los estudiantes para que ellos puedan ser independientes. Según Bérubé (1991) la autorregulación es la capacidad que tiene un ser humano de analizar una situación, de darse cuenta de sus errores, de terminar lo que empieza, de no dejarse vencer por la distracción y de hacer los cambios necesarios para poder conseguir los objetivos que se ha propuesto.

La autoreflexión es esencial para la autoregulación, que se relaciona con el concepto de la metacognición. Según Burón (1997), la metacognición es el conocimiento auto reflexivo es decir el conocimiento de la propia mente adquirido por la autoobservación. Así mismo Loaliza, Arbeláez, Vargas, García y Gil (2002) afirman que la metacognición es la cognición de la cognición. Por su parte Carretero, (2001) dice que la metacognición es el conocimiento que las personas adquirimos en relación con el propio funcionamiento cognitivo. Burón (1997) manifiesta que el estudio de la metacognición surgió de la necesidad de entender los procesos mentales que realiza un estudiante cuando se enfrenta a las tareas de aprendizaje escolar. Por su parte Mayor, Suengas & González (1993) dicen que la metacognición tiene como objetivo principal que los estudiantes aprendan a aprender y que aprendan a pensar. Según Burón (1997) para cumplir estos dos objetivos el alumno debe preguntarse

qué hace mal o deja de hacer cuando no es exitoso en su proceso de aprendizaje y qué procesos mentales realiza y cómo los hace cuando su rendimiento es positivo.

Algunos autores presentan estrategias metacognitivas como una lista de pasos que un alumno podría seguir para ser un mejor aprendiz. Es así como O' Malley y Chamot (1990), organizan estas estrategias en siete grupos a saber: planeación, atención enfocada, atención selectiva, autoconocimiento, automonitoreo, identificación del problema y autoevaluación. Así mismo Oxford (1990) clasifica las estrategias metacognitivas en enfoque, planeación, y evaluación del aprendizaje. El enfoque en el aprendizaje consiste en hacer conexiones con el material ya visto, poner atención y escuchar cuidadosamente antes de hablar. La planeación del aprendizaje toma en cuenta la organización, el establecimiento de metas, la identificación del propósito de la tarea y la búsqueda de oportunidades para practicar. La evaluación del aprendizaje incluye el automonitoreo y la autoevaluación.

Por otra parte Jay, Perkins y Tishman (1995) afirman que las estrategias concebidas como una receta pueden ser útiles cuando el maestro quiere un resultado específico que no debe variar. Sin embargo estos autores también dicen que cultivar un espíritu estratégico anima a los estudiantes a usar su propio juicio crítico para decidir que pasos estratégicos tomar y cómo hacerlo. Jay, Perkins y Tishman (1990) plantean el concepto de manejo mental como la actividad de reflexionar y auto - evaluar los procesos de pensamiento; estos autores plantean que el manejo mental puede ofrecer al estudiante ventajas tales como promover la recursividad cognitiva, la responsabilidad, el pensamiento independiente y estratégico, dado que esta práctica le permite decidir de una manera independiente y creativa a cambio de esperar pasivamente que le digan qué es lo que tiene que hacer.

Algunas investigaciones han mostrado evidencia sobre los beneficios del trabajo en grupos pequeños para desarrollar habilidades metacognitivas. Goos, Galbraith y Renshaw (2002) realizaron una investigación en varios colegios del estado de Queensland en Australia con estudiantes de los dos últimos años de colegio de una clase de matemáticas durante tres años. Querían determinar cuándo el aprendizaje en colaboración podía estimular procesos cognitivos y cuándo no. Los alumnos debían resolver problemas de matemáticas en grupo mientras que los investigadores hacían grabaciones de video y audio para recolectar datos. En uno de los salones donde se estaban realizando las observaciones se notó que los alumnos estaban

desarrollando una buena disposición hacia los procesos metacognitivos y una cierta preferencia hacia el aprendizaje a través de la interacción con sus pares. Por esta razón este salón de clase fue seleccionado para hacerle un análisis más detallado. Se observó una clase por semana durante dos años y los alumnos fueron grabados mientras trabajaban juntos en los problemas de matemáticas que el profesor les daba.

Los investigadores clasificaron las intervenciones de los participantes en funciones metacognitivas y transactivas. Entre las metacognitivas encontraron nuevas ideas que daban los estudiantes sobre cómo resolver los problemas que el profesor les daba, evaluación de las estrategias utilizadas e intervenciones para mostrar la comprensión o para dar el resultado del problema que tenía que resolver. Las transactivas eran las funciones de monitoreo, como por ejemplo preguntas y respuestas a ellos mismos, pedir retroalimentación, críticas a las estrategias utilizadas por uno de sus compañeros, monitorear la comprensión de las ideas de los compañeros y pedir explicación. Uno de los objetivos principales de este estudio era descubrir cómo la interacción entre estudiantes podía fomentar la actividad metacognitiva. Los resultados mostraron que algunos estudiantes clarificaron y justificaron sus ideas para que su compañero pudiera entender, otros invitaban a sus compañeros a que los corrigieran y a que criticaran sus estrategias para resolver un problema y en otros casos los estudiantes hacían esfuerzos por entender a sus compañeros al hacer preguntas sobre cómo habían llegado a esa respuesta. La descripción anterior muestra cómo los estudiantes monitoreaban su proceso y el de sus compañeros. El monitoreo del propio pensamiento es un paso importante en los procesos de metacognición según O' Malley y Chamot (1990). Este estudio sugiere que cuando un ser humano permite que otra persona examine sus pensamientos y los critique, la actividad metacognitiva se estimula.

Hay resultado de otros estudios que sustentan que el ser consciente de procesos mentales propios y el de otros puede estimular la comunicación en ambientes de aprendizaje en colaboración. Ogata y Yano (1998), sugieren que ser conscientes de procesos de aprendizaje es muy importante para promover las oportunidades de colaboración en un espacio de conocimiento compartido, puesto que hace que el aprendiz se dé cuenta de que hay otra persona que tiene el mismo problema, que tiene un punto de vista diferente y/o que tiene potencial para ayudarlo a resolver el problema. Este estudio se realizó en Japón y la muestra incluía nueve estudiantes de maestría. Estos estudiantes participaron 4 horas en un ambiente virtual de aprendizaje en colaboración. Ellos navegaron en *Sharllok* (*Sharing, linking, and looking for knowledge*),

un sitio virtual que permite a los alumnos compartir su conocimiento con otros alumnos que tienen los mismos intereses en una ventana que consta de una herramienta para chatear y otra para dibujar.

Las dos últimas horas que los alumnos participaron en Sharlok utilizaron una nueva herramienta llamada *Coconut* (*Concurrent collaborative learning environment supported by awareness*). Esta herramienta permite al alumno observar las interacciones de todos los participantes sin que ellos se den cuenta y le dice en que discusiones participar cuando nota que éste tiene potencial para aportar información relevante. Los investigadores notaron que en estas dos últimas horas la frecuencia de participación fue mayor y establecieron que el número de participantes que salieron de la discusión antes de que ésta terminara disminuyó. Las dos grandes conclusiones que arrojó esta investigación fueron que dar herramientas para que los alumnos sean conscientes de su proceso y el de otros en ambientes de aprendizaje en colaboración facilita la participación y que la comunicación active la colaboración.

Hay estudios como el de entrenamiento entre pares, en donde 43 participantes trabajaban con otro compañero de clase con el objetivo de encontrar soluciones a problemas reales que se les presentaban en sus sitios de trabajo. Los estudiantes debían establecer unos objetivos de aprendizaje y escribir dichos objetivos en diarios de campo, con el fin de poder reflexionar en el proceso que estaban llevando a cabo. Los objetivos de aprendizaje debían ser aplicados a un problema específico en el sitio de trabajo; este problema se convertía en la mayor meta de la unidad.

Otro de los puntos más importantes eran las fuentes que los estudiantes utilizaban en las discusiones con sus pares, entre éstas se encontraban: los objetivos de aprendizaje y las entradas del diario, esto ayudaba a mantener el aprendizaje del estudiante relacionado a sus proyectos. Los estudiantes seleccionaban a otro alumno con el fin de hacer equipos que les posibilitara hacer entrenamiento de pares y ellos debían reunirse al menos una vez cada dos semanas, aunque los contactos semanales se les aconsejaba con el fin de que pudieran tener mayores resultados en la solución de sus problemas.

La duración de la relación entre pares fue exactamente de tres semanas y al final de la experiencia ellos debían responder unas preguntas, de esta manera era factible evaluar el proceso que habían logrado hasta ese momento. La intervención de este estudio tenía en cuenta los siguientes pasos: 1. los estudiantes debían seleccionar a un compañero de trabajo para realizar la actividad; 2. decidir el momento y el lugar donde se van a reunir; 3. los estudiantes tenían que establecen sus

necesidades; 4. seleccionaban el problema al cual le darán la solución más adelante; 5. procuraban separar los hechos de las suposiciones para analizar el problema que deben solucionar y luego lograr dar una perspectiva no evaluativa de la situación; 6. de las conversaciones realizadas buscaban extraer soluciones creativas; 7. las conversaciones se convertían en compromisos verbales y en acciones con claros resultados; 8. como último los pares se apoyaban mutuamente para así encontrar la solución al problema inicialmente planteado.

Los resultados de esta intervención muestran que los participantes en el entrenamiento de pares lograron una mayor metacognición, dado que esta práctica les permitió a los alumnos construir sobre lo que ya sabían anteriormente, al mismo tiempo los alumnos pudieron darse cuenta que tenían perspectivas parecidas hacia un mismo problema al tratar el tema con sus pares, esto contribuyó a solidificar el conocimiento que ya poseían de experiencias anteriores. De igual manera durante la interacción se generó un conflicto cognitivo en los participantes lo que les ayudo a darse cuenta de lo que sabían y de lo que no sabían.

Así mismo se obtuvieron resultados de los diarios de reflexión que se realizaron; éstos facilitaron e hicieron posible que se rastreara el proceso de aprendizaje de cada uno de los participantes de la actividad. La información adquirida en estos diarios se utilizaba para las conversaciones entre los pares, dado que esto servía como eje de reflexión y de discusión, los estudiantes con la información adquirida lograron darse cuenta de que en su entorno existen personas que manejan problemas similares y observaron cómo estos les daban soluciones a dichos conflictos.

La conclusión final de los investigadores de este estudio, es que las experiencias que afrontaron los participantes en esta interacción eran en toda su esencia metacognitivas, ya que requerían que los aprendices pensaran y planearan constructivamente y mostraran su conocimiento de una forma efectiva para que sus pares lo pudieran entender. (Ladyshewsky, 2006)

Según King (2002), hay formas de estructurar el aprendizaje con pares para asegurarse que los alumnos estén inmersos en procesos cognitivos de alto orden; entre estos procesos cognitivos podemos encontrar: hacer inferencias, sacar conclusiones, sintetizar ideas, generar hipótesis, comparar y contrastar, encontrar y articular problemas, analizar y evaluar alternativas, monitorear el pensamiento,

etc. King (2002) propone que para desarrollar procesos cognitivos de alto orden, debe existir un cuestionamiento recíproco guiado, este cuestionamiento cuenta con los siguientes tipos de preguntas:

1. ¿Qué significa...?
2. ¿Cómo _____ y _____ se asemejan?
3. ¿Cómo _____ y _____ se diferencian?
4. ¿Qué pasaría si _____ ?
5. ¿Qué concluye de _____ ?
6. ¿Cuál es un nuevo ejemplo de _____ ?
7. ¿Qué pasaría si _____ ?
8. ¿Cuáles son las fortalezas y las debilidades de _____ ?
9. ¿Explique por qué y cómo?
10. ¿Cómo afecta _____ a?
11. ¿Cuál es el significado de _____ ?
12. ¿Cuál es la mejor _____ y por qué?
13. ¿Qué le hace pensar eso?
14. ¿Por qué llegó a esa conclusión?

La intervención propuesta por King es que el profesor utilice dos o tres de las preguntas anteriores tomando el tema de su clase para que en grupos de tres los alumnos las discutan. Dichas preguntas están diseñadas para que los estudiantes examinen su comprensión, construyan nuevo conocimiento y monitoreen que tan bien están pensando y aprendiendo. Según King (2002) explicar algo a otra persona, obliga a pensar en ese material en diferentes formas por parte del que esta explicando, ya que se desea que la otra persona entienda, entonces se emplearán diferentes formas para lograrlo como por ejemplo: - ponerlo en palabras más sencillas para que al otro individuo le sea más claro, - relacionar el conocimiento de la persona a la que se le está explicando con lo que se le quiere explicar, y – dar nuevos ejemplos.

Una de las conclusiones de la investigadora es que: la interacción de pregunta respuesta guiada entre pares puede producir procesos metacognitivos ya que esta interacción ayuda a los estudiantes a monitorear y regular su comprensión del material y su habilidad para expandir nuevo conocimiento al ir más allá de lo estudiado.

Entre los textos hasta ahora presentados, la metacognición y la interacción constructivista entre pares parecen estar ligados fuertemente en procesos de aprendizaje exitosos. Sin embargo, es importante tener en cuenta que no solo la interacción constructivista

entre estudiantes podría estimular procesos metacognitivos y que además la comprensión y conciencia de estos procesos no asegura que el estudiante vaya a ser exitoso en su proceso de aprendizaje, dado que hay otros aspectos que podrían entorpecer la ruta entre el darse cuenta y la acción. Por esta razón, sería esencial continuar explorando en la forma en que los estudiantes aprenden para poder identificar todas las variables inmersas en este proceso, entenderlo y buscar diferentes maneras de guiar a los estudiantes para que ellos fortalezcan su capacidad de aprender.

Referencias

- Bruffee, K. A. 1999. *Collaborative Learning. Higher Education, Interdependence, and the Authority of Knowledge*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Burón, J. 1997. *Enseñar a aprender. Introducción a la metacognición*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Carretero, M. 1993. *Constructivismo y Educación*. Buenos Aires: Editorial Luis Vives
- Choi, I., Land, S. & Turgeon, A. 2005. Scaffolding peer-questioning strategies to facilitate metacognition during online small group discussion. *Instructional Science*. 33, 483-511.
- Flavell, J., Miller, P. & Miller S. 2002. *Cognitive Development*. New Jersey: Pearson Education.
- Goos, M., Galbraith, P. & Renshaw, P. 2002. Socially mediated Metacognition: Creating zones of proximal development in small group solving. *Educational studies in Mathematics*. 49, 193-223.
- Loaiza, R., Arbelaez, M., Vargas, E., Garcia, A. & Gil, H. 2002. *Habilidades Metacognitivas & entorno educativo*. Pereira: Editorial Papiro.
- Ladyshevsky, R. Peer coaching: a constructivist methodology for enhancing critical thinking in postgraduate business education. *Higher Education Research & Development*. Vol.25, No.1, February 2006, 67-84.
- Mayor, J., Suengas, A. & González J. 1993 *Estrategias Metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar*. Madrid: Editorial Síntesis, S. A.
- Michel, G. 1981. *Aprende a aprender*. Mexico DF: Editorial Trillas. Ogata, H. & Yano, Y. (1998) Supporting awareness for augmenting participation In collaborative learning. *ERIC # ED428706*.

- O' Malley, J. M. & Chamot, A. U. 1990. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge University Press
- Ordóñez, C. 2004. Pensar pedagógicamente desde el constructivismo. De las Concepciones a las prácticas pedagógicas. *Revista de Estudios Sociales*. No. 19 , 7-12.
- Oxford, R. L. 1990. *Language Learning Strategies: what every teacher should know*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Perkins, D. 1997. *What is understanding?* En M. S. Wiske (Ed.) *Teaching for Understanding?* 39–57. San Francisco: Jossey – Bass Publishers.
- Perrone, V. 1997. Why do we need a pedagogy of Understanding? En M. S. Wiske (Ed.). *Teaching for understanding*, 13–38. San Francisco: Jossey – Bass Publishers.
- Piaget, J. 2000. *El nacimiento de la inteligencia del niño*. Traducción Barcelona: Editorial Crítica.
- Rogoff, Barbara. 1990. *Apprenticeship in Thinking. Cognitive Development in Social context*. New York: Oxford University Press.
- Savery J. R. & Duffy, T.M. 1996. Problem based learning: An instruccional Model and its constructivist framework. En B. Wilson (Ed.). *Constructivist learning environments: Case studies in instructional design* 134-147. Eaglewood Cliffs, N.J: Educational technology publications, Inc.
- Shari, T., Perkins, D. & Jay, E. 1995. *The thinking classroom. Learning and Teaching in a culture of Thinking*. Massachusetts: Allyn & Bacon.
- Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Ana Maria Llano Botero es profesional en Lenguas Modernas de la Universidad de los Andes. Actualmente profesora en las áreas de Investigación, Educación e Inglés de ÚNICA (Institución Universitaria Colombo Americana) y estudiante de ultimo semestre de la Maestría en Educación de la Universidad de los Andes. Experiencia en la enseñanza del inglés a niños, adolescentes y adultos durante 8 años en el Centro Colombo Americano.
 Correo electrónico: anllano@yahoo.com

Literary Creation and the Supernatural in English Romanticism

■ María del Pilar Bravo

Abstract

English Romanticism was an artistic and spiritual movement that took place in the 19th century. It attempted to depict emotional matter in an imaginative form, and imagination was believed to be superior to reason. The Romantics cultivated love and worship of nature, along with its simplicity and richness. Among other concurrent elements of English romanticism are the exploration of the supernatural and the “wise innocence” of childhood; dreaming as a field to exploit imagination; and apocalyptic and gothic depictions of reality. All these elements enriched the creative power of the Romantic writers.

Resumen

El romanticismo inglés fue un movimiento artístico y espiritual que tomó lugar en el siglo XIX. En él, se intentaba representar las emociones de una manera imaginativa y la imaginación se concebía superior a la razón. Los románticos cultivaban el amor y la devoción por la naturaleza y su simplicidad y riqueza. Entre otros elementos recurrentes del romanticismo inglés se encuentran la exploración de lo sobrenatural y la “sabia inocencia” de la infancia, el soñar como un espacio para explotar la imaginación y las representaciones apocalípticas y góticas de la realidad. Todos esos elementos enriquecieron el poder creativo de los escritores románticos.

Palabras claves: romanticismo, imaginación, creación, naturaleza, razón, sobrenatural, infancia, soñar, gótico.

Key words: Romanticism, imagination, creation, nature, reason, supernatural, childhood, dreaming, gothic.

The birth of the 19th century was also the beginning of a renewing force for literature: Romanticism. In England as in the rest of Europe, this spiritual and artistic movement strongly rejected rationalism as a constraint for imagination, creativity and artistic autonomy. Classicism was also seen as a threat to freedom of creation, which provoked a whole new conception of Man. We no longer could see ourselves as the measure of everything around us, but as just one more component of that great source of life and creativity: Nature.

English Romanticism was peculiarly characterized by its conception of creation as an artist's natural gift or faculty. This implied that each painter, writer, sculptor, etc. was able to construct his own world by means of his own imagination. No work was better or worse than that of others, because it was the creation of God, with his own intentions and feelings: "The great achievement of English Romanticism was its grasp of the principle of creative autonomy, its declaration of artistic independence" (Engell & Jackson, 1983, 148). Thus, literary creation was for the Romantics, the artist's production after having reconstructed or given a new interpretation to the world around him. It was the offspring of imagination applied to the writer's impressions from real life.

In some cases, such as in Wordsworth's, this literary creation is the result of depicting reality in such a way that exhorts us to open our eyes to the beauty of life. In a way, he makes us feel like we spend our existence being unable to appreciate it on our own. He was recognized as a Romantic for his allusions to childhood, nature, the self and faith as opposed to reason, more than for his exploitation of the supernatural: "Mr. Wordsworth, was to (...) give the charm of novelty to things of every day, and to excite a feeling, analogous to that of the supernatural, by awakening the mind's attention to the lethargy of custom and directing it to the loveliness and the wonders of the world before us"¹.

In other cases such as in Coleridge's, Blake's and Shelley's, literary creation was the product of transforming reality into something beyond reason, but not beyond the imaginable: The Supernatural. It was for most Romantics an attack on the pre-established limits of reason. It was also the possibility of creating fantastic characters, situations, places and objects to give the human mind relief from the saturation of moral and social patterns and taboos. These aspects

¹ COLLERIDGE, Samuel Taylor. *Biographia Literaria*. Chapter XIV. Page 527

would not have allowed Shelley, for example, to imagine a scientist who broke the laws of nature in order to create a human being in a laboratory – if she had not been a Romantic in essence. Although the supernatural is not present in all the Romantics' creations, it was an important strategy for Romanticism to achieve its purposes.

With the supernatural, the Romantics took for granted the readers' "faith" or disposition to believe in the situations they proposed. Through their literature, they offered the reader the possibility to experience new worlds, which they could hardly see in real life.

Now, let's consider some aspects of the supernatural in the English Romantics' works. In Shelley's *Frankenstein*, she dreamed of a scientist creating a human being by injecting life into a body of desired characteristics. This creature became the symbolization of the absurdity of human reason; the symbolization of the extreme desire of Dr. Frankenstein to produce a perfect man. Shelley added to her story the ingredient of horror with which she has impressed her readership throughout history since her novel first appeared.

In Coleridge's *Rime of the Ancient Mariner*, he also added horror to the story of a heartless mariner who kills a "harmless" bird: an albatross. Then, it becomes an evil spirit and claims revenge on its murderer, who must go through every kind of calamity to get rid of the curse for having committed such a sin. Some other features that show us the presence of the supernatural in this poem are the personification of Death and Life-in-Death in an evil couple, and the appearance of angels. In these two stories – *Frankenstein* and *The Ancient Mariner*-, we can see a common aspect: The coming back to life after death that shows us, once more, the writers' power to create and destroy and to rebel against gods as Prometheus did.

In the case of Byron, the supernatural is present in his dream of "Darkness" and Keats, in *La Belle Dame sans Merci*, tells us about a supernatural woman with whom a knight falls deeply in love. She is the idealization of a man's love, the product of that man's imagination, so believable so as to destroy his life.

The supernatural was not the only distinctive aspect of English Romanticism. There were other important aspects that must be mentioned in order to understand the whole picture of this movement. Childhood, for example, is a recurrent topic for writers such as Wordsworth and Blake. These two Romantics also refer to childhood

as the age of wisdom and innocence, from which every adult should learn: "The child is father of the man" (Wordsworth, 1888). It is, for them, the ideal stage of human life.

Childhood is sometimes referred to with nostalgia, as in Wordsworth's *Intimations of Immortality*: "There was a time when Meadow, grove and stream,/ To me seem/ Apparell'd in celestial light,/ The glory and the freshness of a dream./ It is not now as it hath been of yore..."(Wordsworth).

For Blake, on the other hand, the innocence of childhood, as opposed to the experience of Man, is the source of imagination that loses its intensity with physical growth.

Nature is also a compelling topic of recurrence in Romanticism. In almost every work of the Romantics, Nature is present. It is for them the Muse of their creations: "Nature is thought of, not so much as a structure or system presented objectively to man, but rather as a total creative process in which Man, the creation of Man, and the creation of Man's art, are all involved" (Frye, 1963).

Nature is the source and end of life. In Blake, we find the Tree of Life and the Poison Tree. In Coleridge and Shelley we find the Sea as the setting where the life of many Mariners and the life of a monster, a product of human consciousness, end.

Nature is also the scenery of these Romantics' dreams. In Coleridge's *Kubla Khan*, the dream was about a "Savage place as holy and enchanted as ever beneath a waning moon was haunted". In this poem Coleridge remarks on the elements of nature with unparalleled exoticism, depicting the environment where he sets his visions of a legendary character: Kubla. In Blake's *A Dream* a sad tone is present for an "Emmet lost its way". In this case, the Emmet represents a soul befuddled by some calamity in life, and tired of looking for its direction. In Byron's *Darkness*, the dream is apocalyptic, where lights are extinguished as nature and life are, by starvation. Dreams were also a Romantic strategy to introduce the reader to a world of possibilities, parallel to reality.

The gothic feature is also present in many of the Romantics' creations. Sometimes it also involves supernatural phenomena, mystery and horror. For example, we have the darkness of the apocalyptic dream of Byron, or that of the many scenes in which the stories of *Frankenstein*

and the *Ancient Mariner* are told, as well as the gloomy places of the same Frankenstein's story.

The apocalyptic vision of some Romantics was the aspect that impresses the readership the most. In Byron's *Darkness*, for instance, there is a detailed description of the way a man saw the end of life on earth. In his dream – his imagination - this apocalypse was the end of Man's passions, which are represented by light and its heat: "...the icy earth swung blind and blackening in the moonless air...And men forgot their passions in the dread..." It was a moment of hopeless turmoil, where people and animals struggled to avoid starvation, until finally, darkness and desolation invaded the universe. This poem seems to be the product of a sudden moment of melancholy, since it is full of gloomy and macabre descriptions.

In Mary Shelley's *Frankenstein*, in the last scenes of the novel, the monster expresses, with an apocalyptic tone, his resolution to kill himself as the last resort – after having killed his creator and all his family- in order to exterminate his wretchedness and remorse: "...the bitter sting of remorse will not cease to rankle in my wounds until death shall close them forever...I shall ascend my funeral pile triumphantly and exult in the agony of the torturing flames." Here, the apocalyptic tone has a purpose: to end a chain of hatred and misery.

For Blake, the apocalypse also has a purpose. For him, it is the need to die from ignorance and to be reborn to be able to create, to imagine. In his *Marriage of Heaven and Hell*, he shows us the knowledge of Hell as an enriching one. On the contrary, Religion is for him an attempt to destroy existence, since it endeavours to reconcile the Devourer and the Prolific, whose eternal and mutual hatred is necessary, in order to keep balance on earth.

In order to convey his apocalyptic vision, Blake uses divine and horrific beings as the Bible does. For example the Book of the Apocalypse: "An angel came to me and said...". "The cherub with his flaming sword", "Dragon-man", "Eagle-like man", "Giants", etc. In Plate 14, Blake says: "The ancient tradition that the world will be consumed in fire at the end of six thousand years, is true as I have heard from hell", but, as I said before, this apocalypse is for him necessary in order to be reborn with a new capacity to imagine and see things as infinite as they are: "If the doors of perception" – senses -"were cleansed, everything would appear to man as it is, infinite".

In conclusion, the essence of Romanticism, and the principle that allowed the Romantics to create a new conception of the world around them, was their belief in the power of creativity and imagination. Imagination gave the Romantics the possibility to dream of situations that surpassed reality; situations that poked fun at reason, by playing with the supernatural.

The supernatural, together with elements such as the emphasis on the simplicity and richness of nature, the innocence and wisdom of children and country people, the continuous desire to explore and exploit the enigma of Death and existence, among other trends, made Romanticism one of the most far-reaching literary movements in England.

References

- Frye, Northrop. 1963. *Blake after two centuries*, in *Fables of identity*. (1st Ed.). New York: Harcourt, Brace & World.
- Engell, J. & Jackson, W. 1983. *Biographia Literaria*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Wordsworth, W. 1888. *The Complete Poetical Works*. London: Macmillan and Co.

María del Pilar Bravo holds a degree in Philology and Languages from National University of Colombia and is candidate for a Master's degree in Education in the Externado University. She is an English Language Teacher at the Centro Colombo Americano, Bogotá.
e-mail: piliexpress@yahoo.com

English Teaching and Private Enterprise in Colombia: A Business Perspective and a Challenge to Educators

■ Debra McKinney Gehman

Teaching English to employees, and maintaining the language levels of those already hired, is a constant and growing concern for those responsible for corporate education in Colombia's private sector. Although it might be argued that acquisition and maintenance of a second language is an individual responsibility, when faced with an increasingly globalized economy and the resultant use of English as the language of business, private enterprise in Colombia has had to intervene in a systemic problem resulting from deficiencies in private and public secondary and higher education, as well as in private language institutes.

The situation has several aspects that merit consideration:

- How to confirm real achievements in use of the English language when new employees join the company;
- How to strengthen deficient English language skills among current employees;

- How to maintain English language skills in employees who have little opportunity to practice the language they learned at some time in the past.

The list is not complete. There are other significant difficulties that will not be covered in this article, such as retention of employees with good English and superior business skills in Colombian companies whose salary scales and benefits do not compete with those offered by multinationals, and others that are more closely related to personnel administration than to corporate training and development.

When a company hires a new employee, how can it check the candidate's English skills in a simple, reliable and systematic manner? Let us remember that the candidate's potential superior or the company's human resources professional has the same language deficiencies as the rest of the population; thus, it is unlikely that he or she will be able to personally check language skills through a personal conversation or by reading something written by the candidate during admissions tests. Grades in English, whether from high school, university or a language institute, are so variable with respect to actual achievements that they are unreliable. Few candidates have studied enough to have achieved an internationally valid certificate, or are wealthy enough to have graduated from a truly bilingual school. The remaining possibility is that the company send all promising candidates to a qualified person or entity to test and certify English language skills. For jobs that actually use English frequently, the cost is justifiable. But, what happens for the many jobs in which English is useful, though not used frequently? Since this describes the great majority of cases, the company either wastes resources in an era of increased competition, or hopes that English won't become critical in the future and chooses to ignore the problem. The first difficulty faced by companies seeking to hire candidates with good English language skills is that of finding a **reliable, simple and inexpensive way to confirm potential employees' specific English language skills.**

In addition to new hires, any Colombian business already has a group of current employees with deficient English language skills. Perhaps they have been in the company many years; and when they were hired, English was not a significant factor in the labor market. Perhaps the company's salary scale is not competitive enough to attract individuals with good English, in addition to other required skills. No matter what the reason, they are current employees in good standing with satisfactory performance reviews. Therefore, terminating the contract

is not usually a viable option, considering the additional costs imposed for “unnecessary” termination by highly protective Colombian labor laws. What has caused this change in job requirements over the years? Possibly, some of these employees have completed their educations and have been promoted over the years, finally reaching a professional or hierarchical level which makes English desirable or necessary. Perhaps the evolution of the company itself has made English necessary – a buy-out by or a merger with a foreign company, newly-begun imports or exports, establishment of franchises or branch offices, or other similar situations. It might be simply that a greater degree of global competition and rapid obsolescence of knowledge has made constant reading and research necessary, without waiting for local translations. In any of these circumstances, the company normally takes an active role in strengthening its employees’ skills, either paying for all or part of English classes, providing classes in company installations, or making special agreements with universities or language institutes. There are, however, a series of considerations and difficulties worth reflecting upon:

- How will this English-learning experience differ from all the years of English classes in elementary, secondary and higher education taken and passed by these employees, in which they did not achieve basic skills? *What will guarantee that this time they actually achieve the desired results?*
- How do the changing needs of the workplace (travel, meetings, changing workloads) fit with the inflexibility of formal education and language institutes? In addition, how will these two aspects fit in with other normal and frequently non-schedulable requirements of adult family life?
- How soon will the company be able to perceive the specific achievements it requires? How do the company’s needs combine with those of the English teacher or English-language institute, and the interests of the student-employee?
- How does the company promote a positive view of strengthening English language skills among its employees, *most of whom found their previous English classes to be difficult, irrelevant and/or dull?*

In synthesis, private companies face problems of **quality, timeliness and relevance** when seeking to strengthen the English language skills of their employees. Colombian companies find it necessary to intervene in an unfamiliar process – teaching and learning English

– due to the business requirements of an increasingly competitive global economy. **What role might language institutes and English teachers play in this situation? What creative, practical alternatives could they present?**

Finally, there is yet another situation which is the logical result of the one described above. In order to avoid deficient English in future employees who might need it at a later date – for the same business reasons described previously – English language skills now are required for many technical and professional jobs. The problem is that Colombian companies – in contrast to the multinationals – use very little English in their daily activities. With the exception of technical reading in special subjects, or receiving the visit of a foreign consultant or expert, business is conducted in Spanish. As a result, the employees who entered the company with good English-language skills - frequently achieved with a great deal of dedication and personal sacrifice - are caught up in the daily grind of company and personal activity and use those skills infrequently. In a short time, their English skills deteriorate to a minimum. If at some future moment any of these individuals must use English in their work – due to changes in the business itself, buy-out or merger with a foreign company, promotion to a level which requires international travel, or due to the need for research or current specialized information – the company finds that its “English-speaking” employees are no longer able to use the skills they once had. Both sides blame the other: the company blames the employee for not keeping his or her skills current, and the employee blames the company for workloads that make it difficult or impossible to maintain his or her language skills though study or recreation. Obviously, both parties have good intentions, though they have both failed at execution. They might have been more proactive, by offering or seeking experiences which would have allowed them to maintain language skills, well aware that this would eventually occur. Faced with this reality, **what alternatives might formal and informal education offer to assist in maintaining language skills in adults who have few opportunities for practice?** What are reasonable possibilities for working adults with family and personal responsibilities which would keep them from having to “enroll for life” in a language class?

We may conclude that teaching and learning English has consequences far beyond the academic world. Frequently educators focus so strongly on the task at hand that they forget the long-term objective. One long-term objective is that private enterprise in Colombia have access to a pool of potential employees prepared to successfully face the immediate challenges of a global economy which, in turn,

provides worthwhile employment for individuals and leads to collective social and economic growth. One of the many skills that this future population of potential employees must have is the adequate use of the English language, the international language of business. Reaching this goal will take time, and Colombian society has many urgent, competing needs. However, there are short-term, practical, partial solutions which might help private enterprise and individual employees reach the final goal. In order to define them, I suggest that the professionals and institutions dedicated to teaching English carefully consider the questions I have posed. I am sure that they will find ample opportunities for dialogue and an enthusiastic response from the private sector in Colombia.

Debra McKinney Gehman is the Director of Centro de Formación Gerencial del Grupo Bolívar.
e-mail: debra.mckinney@bolnet.com.co

Criterios para la selección de artículos en GIST

Contenido

Se aceptan artículos que se inscriban en cualquiera de las líneas temáticas de nuestro interés. Estas abarcan lo relacionado con educación, aprendizaje, bilingüismo, artes liberales, el pensamiento crítico y la investigación (acción) en estas áreas. Lo anterior no indica que necesariamente un artículo publicado en GIST tenga que estar ubicado en UNA de estas categorías amplias, de hecho, es difícil pensar que esto así suceda. Por el contrario, es de esperar que un texto incluido en GIST aborde varios de los contenidos arriba mencionados simultáneamente, y que además incluya otros no especificados allí. Siendo así las cosas, GIST puede incluir temas como las políticas nacionales e internacionales en educación (bilingüe y no bilingüe), innovación curricular, teorías curriculares y sobre el aprendizaje, relación lengua cultura y sociedad, literatura, contacto entre civilizaciones distintas lingüística y culturalmente, lingüística teórica y aplicada, enseñanza y aprendizaje de primera y segunda lengua en contextos bilingües y no bilingües, aprendizaje estratégico, planeación educativa y muchos otros más.

Forma y estilo

Tono de los artículos: Los lectores de nuestra revista son personas interesadas en la educación en general, y en la educación bilingüe en particular. Por lo anterior se sugiere escribir en un lenguaje acorde a nuestra audiencia.

Extensión: De 7 a 12 páginas (240 palabras por página aprox.)

Formato: Tamaño carta, letra *Times New Roman* de 12 puntos, a uno y medio espacios (1.5 líneas) en documento del programa WORD de Microsoft.

Resumén biográfico: Datos del autor, autora o autores, que incluyan estudios realizados y cargo actual.

Referencias: Incluir como notas a pie de página numeradas

Bibliografía: Al final del artículo por orden alfabético. Para libros: reseñar apellidos y nombres del autor, traductor (si lo tiene), título, editorial, fecha de la edición y número de páginas; para artículos de revista: apellidos y nombres del autor, traductor (si lo tiene), título, nombre de la revista, página de inicio y final donde se encuentra el artículo, y, fecha y número de la edición.

Resumen anlítico y abstract: Escribir un párrafo no superior a cinco líneas en el formato arriba especificado. Elaborar el mismo resumen en inglés.

Palabras clave: (Key Words): Cinco.

Material gráfico (Opcional): Fotografías, ilustraciones o archivos digitales que

se consideren necesarios para la comprensión y/o ambientación del texto. Deberán incluir los correspondientes pies de foto y los créditos de sus autores. Este material se devolverá una vez impresa la revista. Se podrá modificar, incluir o suprimir el material gráfico según los requerimientos de edición.

Tipos de artículos

GIST toma como punto de referencia lo estipulado por el Índice Bibliográfico Nacional Publindex para la verificación de la calidad de los artículos publicados. En consecuencia, adoptamos para nuestra publicación, con las modificaciones del caso, la tipología por ellos propuesta:

1) Artículo de investigación científica y tecnológica. Documento que presenta, de manera detallada, los resultados originales de proyectos de investigación. La estructura generalmente utilizada contiene cuatro apartes importantes: introducción, metodología, resultados y conclusiones.

2) Artículo de reflexión. Documento que presenta resultados de investigación desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor, sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales.

3) Artículo de revisión. Documento resultado de una investigación donde se analizan, sistematizan e integran los resultados de investigaciones publicadas o no publicadas, sobre un campo en ciencia o tecnología, con el fin de dar cuenta de los avances y las tendencias de desarrollo. Se caracteriza por presentar una cuidadosa revisión bibliográfica de por lo menos 50 referencias.

4) Artículo corto. Documento breve que presenta resultados originales preliminares o parciales de una investigación científica o tecnológica, que por lo general requieren de una pronta difusión.

5) Reporte de caso. Documento que presenta los resultados de un estudio sobre una situación particular con el fin de dar a conocer las experiencias técnicas y metodológicas consideradas en un caso específico. Incluye una revisión sistemática comentada de la literatura sobre casos análogos.

6) Revisión de tema. Documento resultado de la revisión crítica de la literatura sobre un tema en particular.

7) Cartas al editor. Posiciones críticas, analíticas o interpretativas sobre los documentos publicados en la revista, que a juicio del Comité editorial constituyen un aporte importante a la discusión del tema por parte de la comunidad científica de referencia.

8) Editorial. Documento escrito por el editor, un miembro del comité editorial o un investigador invitado sobre orientaciones en el dominio temático de la revista.

9) **Traducción.** Traducciones de textos clásicos o de actualidad o transcripciones de documentos históricos o de interés particular en el dominio de publicación de la revista.

10) **Documento de reflexión no derivado de investigación**

11) **Reseña bibliográfica.**

Retribución:

El autor recibirá para su colección personal tres copias del número en el que su artículo aparece publicado. Su artículo debe venir acompañado de una carta de autorización para la publicación de éste, ya sea en papel impreso o en medio digital.

Envío:

Se debe enviar una copia en papel del artículo a:

Ricardo A. Nausa T. Calle 19 No 2-49 y una copia por correo electrónico a gist.unica@gmail.com o ricardo.nausa@gmail.com

Inquietudes:

Comunicarse con Ricardo A. Nausa T, director, tel: 2811777 ext 297.

Todo artículo será sometido al análisis de los miembros del comité editorial. Éste se reserva el derecho de hacer modificaciones formales a aquellos que sean aceptados para su publicación. Si los artículos no corresponden a las especificaciones antes mencionadas, no serán considerados para publicación.