

TRES AMBITOS DE COMUNICACION EN LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LOS IDIOMAS EXTRANJEROS

Fernando Beltrán Llavador
Escuela del Profesorado de Avila
Universidad de Salamanca

Abstract

Foreign language learning and teaching is a particularly interesting area of exploration in communicative research, bound to produce substantial changes in its applications, for the language may act simultaneously as both the means and the end of learning and teaching. Thus, communication in a foreign language is to be regarded, at least potentially, as specially consistent in its aims and its procedures, as well as in its processes and its products. Therefore, it may also be approached as the possibility to bridge apparently opposed technical and artistic attitudinal demands. As a teacher-learner working on the assumption that communication is the ground where the subjects of education meet, I would like to suggest that there are different ways through which the communicative potential can be actualized by promoting opportunities of collaboration in our profession which can be shared by all three students, teachers and teacher trainers in foreign language teaching and learning. This paper is only going to point out three of those possible communicative instances, namely, the writing of learning diaries, the adaptation and/or creation of educative materials and the participation in the design, realization and evaluation of learning projects.

Resumen

Los idiomas extranjeros constituyen un área susceptible de cambio en la exploración comunicativa particularmente interesante por cuanto el lenguaje es tanto el objeto como el instrumento de aprendizaje, y así se puede aspirar a que la comunicación sea perfectamente consistente en sus fines y en sus medios, se puede valorar a un tiempo como proceso y como producto, o en otra formulación, abordarse como técnica a la vez que arte. Si la comunicación ha de tender puentes de comprensión y permitir el encuentro de los sujetos de la educación, en esta presentación se sugiere que hay momentos de colaboración en los que el potencial comunicativo se puede ver favorecido de manera óptima. La exposición apuntará brevemente tres de tales ocasiones diferentes de encuentro comunicativo compartidos por estudiantes, profesores y "teacher trainers" de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, a saber, la confección de diarios de aprendizaje, la adaptación o creación conjunta de materiales educativos, y la participación en el diseño y ejecución de proyectos de trabajo.

INTRODUCCION

Cuando hablamos de la enseñanza y aprendizaje de un idioma extranjero, el término "comunicación" se alza como una enseñanza de reconocimiento ante argumentos ideológicos y metodológicos de muy distinto signo. En la encrucijada de los macrocontextos tecnológico y educativo, el estandarte comunicativo se puede utilizar tanto para legitimar el ejercicio del racionalismo instrumental más grosero¹ (aquél que reduce la educación a una suerte de ingeniería del conocimiento científicamente sancionada aunque no cuestione los fines a los que obedece) como para sustentar precisamente una indagación continua en las prácticas cotidianas y los universos ideológicos que las sustentan.

Para algunos representantes serios de la investigación-acción, las comunidades educativas son susceptibles de convertir la institución escolar, como espacio de reproducción de la maquinaria social en la que se articulan y perpetúan sistemas de injusticia y de dominación, en un ámbito investigador y en el escenario real de las más hondas transformaciones sociales, de carácter emancipador. Las comunidades educativas, si son auténticamente autocríticas, hacen de la comunicación el medio tanto de contrastar experiencias y construir con ellas un discurso racional como de comprender los límites más inmediatos a su acción para hacer del lenguaje el concurso reflexivo que permita reconstruir nuevas prácticas².

Tomando en consideración ambas perspectivas, la enseñanza de la comunicación en un idioma extranjero puede obedecer a cosmovisiones pedagógicas diametralmente opuestas, y no podemos considerar que las opciones metodológicas concretas están alejadas de los presupuestos ideológicos, explícitos o implícitos, que las definen³. En efecto, es sintomático, por ejemplo, el hecho de que, en perfecta concordancia con el clima epistemológico que imponen los "mass media" en la actualidad, se editen libros de "recetas" de actividades para las clases de idiomas, colecciones de actividades de cinco minutos, "time-fillers" o "time-savers" a modo de "fastfood" metodológicos, lecciones de supervivencia o actividades para profesores cansados: el autor o el editor, como técnico o experto, como médico o teórico, prescribe, y el profesor, como sujeto paciente de una gramática social tecnocrática, practica y ejecuta. El "método", en esa simplista ecuación educativa, acaba siendo sinónimo del libro de texto y así, a menudo, el marketing editorial ejerce las sutiles tiranías de la banalidad y produce "clichés" pseudocientíficos subordinados a fines predominantemente comerciales.

¹ El ejemplo español de lo que eso implica ha quedado recientemente ilustrado por Francisco Beltrán Llavador, *Políticas y reformas curriculares*, Universidad de Valencia, 1991.

² Wilfred Carr y Stephen Kemmis, *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*, The Falmer Press, London and Philadelphia, 1986, p. 40.

³ Véase a ese respecto el artículo, sumamente incisivo, de Alastair Pennycook, "The concept of method, interested knowledge and the politics of language teaching", *Tesol Quarterly*, vol. 23, n° 4, December 1989, pp. 589-618.

Sin embargo, ni una praxis crítica rigurosa se limita a proyectar acusaciones a esferas que, por otro lado, no son ajenas a nuestras propias decisiones profesionales, ni las prácticas quedan definidas exclusivamente por sus límites. Existen, además, alternativas y posibilidades. Podemos hacer del propio objeto de crítica la plataforma de cambio si así lo elegimos, y usar el contexto educativo en su totalidad como el mejor pretexto para ello, otorgando a los "usuarios" educativos, los niños y niñas y sus padres, los maestros y los formadores de maestros, el papel verdaderamente protagonista⁴.

Sin duda, los idiomas extranjeros constituyen un área susceptible de cambio en la exploración comunicativa particularmente interesante por cuanto el lenguaje es tanto el objeto como el instrumento de aprendizaje, y así se puede aspirar a que la comunicación sea perfectamente consistente en sus fines y en sus medios, se puede valorar a un tiempo como proceso y como producto⁵, o en otra formulación, abordarse como técnica a la vez que arte⁶. Si la comunicación ha de tender puentes de comprensión y permitir el encuentro de los sujetos me gustaría sugerir que hay momentos de colaboración en los que el potencial comunicativo se puede ver favorecido de manera óptima. A continuación me detendré brevemente en tres de tales ocasiones diferentes de encuentro comunicativo compartidos por estudiantes, profesores y "teacher trainers" de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras⁷, a saber, la confección de diarios de aprendizaje, la adaptación o creación conjunta de materiales educativos, y la participación en el diseño y ejecución de proyectos de trabajo.

1. DIARIOS DE APRENDIZAJE

Con distintas modalidades según niveles de edad o maduración, la confección de los diarios ("journals", "diaries", "logs" o "notebooks" de observación) constituye una disciplina autorreflexiva de un valor incalculable tanto para estudiantes como para profesores⁸. Para todos nosotros

⁴ No es otra la visión educativa de Paulo Freire, *Pedagogía del Oprimido*, Siglo XXI, Madrid, 1980. Quizás por ser el de Brasil un caso extremo sus consecuencias no se han extrapolado a nuestro contexto, pero, dada la situación de cambio en Europa, ¿acaso no se pueda pensar en la enseñanza de idiomas como una nueva alfabetización? ¿Y no podría ser esta ocasión de reconstruir la lectura "del mundo y la palabra"?

⁵ Fraida Dubin y Elite Olshtain, *Course Design: Developing Programs and Materials for Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986, pp. 43, 45-46.

⁶ A este respecto, véase la distinción que establece Ernest R. House en "Tres perspectivas de la innovación educativa: tecnológica, política y cultural", *Revista de Educación*, n° 286, Mayo-Agosto, 1988, pp. 19-21.

⁷ Roger Powers, en "Language teacher education: an integrated approach", *ELT Documents 125: Language Teacher Education: an Integrated Programme for ELT Teacher Training*, Modern English Publications, 1987, p. 6, distingue tres niveles de "training" ("preservice", "inservice" y "advanced") en una jerarquía de niveles de influencia que incluye, desde la cúspide hasta la base a los siguientes: "Senior personnel who monitor and facilitate trainers who train and counsel teachers who teach and motivate students".

⁸ A ese respecto son ilustrativos los siguientes artículos: 1) en la sección "the use of journals on teacher training courses", de Alison Hail, "Writing as a learning process in teacher education and development", *The Teacher Trainer*, vol. 4, n° 1, pp.6-10; 2) Jennifer Jarvis, "Using diaries for teacher reflection on in-service courses", *ELT Journal*, vol.46/2, June 1992, pp. 133-143; 3) Sarah Hundleby and Felicity Breet, "Using methodology notebooks on in-service teacher training courses",

ofrece un paréntesis deliberado en el que repensar la práctica. Los diarios pueden adoptar un formato epistolar confidencial o escribirse con la intención de ser compartidos públicamente. En todos los casos, introducen la oportunidad de interrogarse seriamente sobre la naturaleza, los modos y los fines de lo que hacemos profesionalmente a diario para encontrar el significado profundo que eso tiene en nuestras vidas. Pueden revelarnos aspectos insospechados sobre nuestros hábitos de enseñanza y aprendizaje y tal vez ayudarnos a vislumbrar distintas dimensiones de esa intuición que una profesora verbalizara después de muchos años de trabajo docente en la fórmula: "La mejor técnica es la persona".

Los diarios de aprendizaje pueden ser guiados, siguiendo un formato previamente definido al objeto de prestar especial atención a ciertos aspectos que se quieran destacar pudiendo establecer para ello códigos de observación etnográfica⁹, o espontáneos, permitiendo que se acomoden con mayor flexibilidad al ritmo y textura cambiantes de los días. Aunque su concepción de partida sea disciplinar (es decir, referida en nuestro caso a la disciplina de los idiomas) pueden derivar en un discurso interdisciplinar o incluso transdisciplinar¹⁰. Asociar la escritura de un diario de aprendizaje de un idioma extranjero a un proceso de autodescubrimiento en soledad y silencio, con la libertad de explorar sin compulsión los temores y las autocontradicciones, las expectativas y las zonas relegadas de nuestro ser, podría adentrarnos en esas "fronteras interiores", "zonas de lengua franca" o "áreas de xenofobia" que albergamos puertas adentro en nuestro ser y con las que tarde o temprano habremos de enfrentarnos en su proyección en el exterior¹¹.

Los diarios de aprendizaje, por otra parte, posibilitan la integración de los contenidos, a menudo fragmentados y en forma de mosaico, en una narración personal coherente¹², haciendo ver el pues-to que ocupa la parte episódica en el continuo autobiográfico. Quizá en muchos casos se reduzcan

ELT Journal, vol. 42/1, January 1988, pp. 34-36; 4) M^a José Martínez Azorín, "Self-assessment in second language teaching: journals", *Revista Alicantina de Estudios Ingleses*, n° 4, 1991, pp. 81-101.

⁹ Con las cautelas de Karen Ann Watson-Gegeo en "Etnography in ESL: defining the essentials", *TESOL Quarterly*, vol. 22, n° 4, December 1988, pp. 577-591.

¹⁰ Algo hacia lo que se tiende en lo que algunos denominan un nuevo paradigma emergente, el de la globalidad, tal como queda definido en el ensayo de Anna F. Lemkow, *The Wholeness Book: Dynamics of Unity within Science, Religion and Society*, The Theosophical Pub. House, USA, 1990.

¹¹ Deena Metzger, poeta, ensayista, psicoterapeuta y también maestra, sugiere que el primer escenario de transformación se sitúa en nuestro país más cercano, en el ámbito de nuestro propio ser, en nuestro interior. En su artículo, "Personal disarmament: negotiating with the inner government", *Revision*, vol. 12, n° 4, Spring 1990, pp. 8-9 (en inglés en el original) nos presenta un cuestionario que puede ayudarnos a conocer la gestión política de nuestra identidad: "¿Cuál es la forma de mi gobierno interno? ¿Es una tiranía, una dictadura, una oligarquía? ¿Se trata de un gobierno militar? ¿Es un estado policial? ¿Es una falsa teocracia? ¿A quiénes reconozco como mis enemigos internos? ¿A quiénes como mis enemigos externos? ¿Cuáles son mis sistemas de defensa? ¿Cuál es la naturaleza de mi fuerza policial y de mi ejército? ¿Qué armamentos contienen mis arsenales? ¿Cuál es el equivalente de mi bomba atómica? ¿Tengo esclavos? ¿A quién tengo por prisioneros? ¿Ejercer la tortura? ¿Mantengo un FBI y una CIA internos, una policía secreta? ¿Cuál es la naturaleza de mi propaganda y mi bureau de desinformación? ¿Exploto, invado, colonizo, imperializo otros países?...

¹² Un ejemplo adulto, y muy maduro de esa narrativa personal, aunque no en un contexto de aprendizaje de idiomas, es el proporcionado por Florence R. Krall, "From the inside out. Personal history as educational research", *Educational Theory*, vol. 38, n° 4, Fall 1988, pp. 469-479.

a meras descripciones a modo de escuetas notas de campo, pero no por ello serán menos valiosos. Por supuesto, cuanta más riqueza tenga la experiencia de aprendizaje/enseñanza, mayor consideración adquirirá su registro diario, pero del mismo modo, a la vez, cuanta mayor atención se ponga en el diario mayor será el compromiso con la práctica de enseñanza y aprendizaje. El profesor que confronte su ejercicio con el relato de su pensamiento seguirá considerándose a la fuerza un estudiante todavía abierto a nuevos aprendizajes; con toda seguridad, su estilo de enseñanza ganará en profundidad y en audacia para explorar vías alternativas; cada día le sorprenderá con nuevas lecciones y reclamará de él un compromiso renovado ante su comunidad profesional. Algunas inevitables crisis, si se abordan de un modo cabal y no son sino "growing pains" de un alcance moderado, con la perspectiva de una reflexión escrita, quizá podrían resolverse de forma creativa.

Los diarios pueden escribirse en la lengua materna o en la extranjera, pero si se inician en ésta última, aún de forma tímida, se consolidará un vínculo íntimo entre la "efectividad" de la instrucción y la "afectividad" educativa. Los diarios suponen, en fin, una posibilidad de salvar el abismo entre la teoría y la práctica, entre el texto y el contexto, entre el discurso lingüístico y los discursos psicológico y social, entre la aptitud y la actitud lingüísticas.

Un procedimiento alternativo a los diarios más convencionales es la realización de diarios grabados en cassette¹³; en ese caso, el profesor puede añadir algún pequeño comentario, escrito o grabado, y dar inicio de ese modo a una relación auténticamente "dialógica", en la que el sujeto que enseña y el que aprende se conceden un espacio de reflexión que el encuentro directo en la tutoría o en la clase no siempre permite.

Sin embargo, el uso exclusivo del diario como un recurso de refugio intimista podría conducir a efectos justamente contrarios a los deseados, alzándose como una barrera de incomunicación entre la esfera privada y la pública, entre el mundo "interior", subjetivo, y el "exterior" o haciendo de quien enseña o aprende un "observador" desapegado pero nunca comprometido con la realidad de la que, ineludiblemente, es partícipe. Las dos ocasiones siguientes compensarían ese riesgo, pero cabe concebir además secciones del diario que pudieran ser intercambiadas con colegas o compañeros para contrastar la reflexión o impulsar el debate y una crítica o comentarios constructivos. Mención aparte merece, además, la elaboración de diarios colectivos, pero una atención debida a sus interesantísimas posibilidades reclamaría un espacio específico del que ahora no disponemos¹⁴.

¹³ Según la idea sugerida por por Diana Allan en "Tape journals: bridging the gap between communication and correction", *ELT Journal*, vol. 45/1, January 1991, pp. 61-66.

¹⁴ Si bien en un ámbito educativo menos restringido, el de la educación de personas adultas, baste referirnos ahora al precedente en nuestro país, de José Beltrán LLavador, Asesor Técnico Pedagógico de E.P.A. en el Centro de Profesores de Valencia, que ha hecho uso de tal experiencia en su calidad de Director del curso de Formación del Profesorado de E.P.A. de la Comunidad Valenciana, en su primera fase, entre los días 29 de Junio a 5 de Julio y 3 al 11 de Septiembre de 1992 en el CEP de Valencia.

2) ADOPTAR Y ADAPTAR MATERIALES

El capítulo de los materiales educativos es sumamente rico y complejo, pero normalmente conferimos más valor a los productos comerciales acabados que a las tentativas de producción propia. Los ejemplos de Montessori¹⁵, en educación infantil, o de Gattegno, con su explotación de las regletas para enseñanza y aprendizaje de idiomas, muestran que las ideas más sencillas y los materiales menos sofisticados pueden dar resultados muy fructíferos. La experiencia nos mostrará que los niños o adolescentes, tanto como los profesionales adultos, valoran más lo que ha salido de sus manos que los materiales ajenos. Producir materiales educativos pone en marcha procesos de creación y cooperación en los que pueden participar los profesores de una o distintas materias con los niños de una misma o diferentes edades e incluso con los padres¹⁶. El material comercial puede servir en muchas ocasiones de inspiración para ser posteriormente adaptado a los distintos propósitos y circunstancias particulares.

En nuestras clases hemos podido ver versiones "home-made" de "picture dictionaries", "flash-cards", posters, "cut-ups" de periódicos extranjeros, poemas visuales con fotografías y titulares de prensa, barajas o dominós con familias léxicas, "puppets" con rollos de papel higiénico o teléfonos con botes de yogur. Muchos materiales de preescolar o de educación especial, de modo similar, pueden adoptarse temporalmente y para fines distintos a los que les dieron origen: carteleros con el alfabeto, calendarios con el tiempo atmosférico, relojes de cartulina, aros y pelotas para realizar el juego de "stepping stones", instrumentos de percusión para recitar pequeñas "nursery rhymes" o acompañar cantos de jazz didácticos o canciones infantiles tradicionales, y un larguísimo etcétera. Algunos profesores han llegado a elaborar cortos video-clips con canciones elaboradas por los alumnos, fotonovelas, comics e incluso pequeñas emisiones radiofónicas en la clase de idiomas integrando en esas iniciativas los objetivos de aprendizaje propios de su área y nivel. Convertir las clases de idiomas en talleres de creación e investigación comunicativa implica una disposición a hacer cosas materiales y concretas con y a través del lenguaje y a utilizar el marco institucional para ir mucho más allá de éste; en esa transformación, la diferencia entre "adoptar" materiales "químicamente puros" y "adaptar" materiales para nuestros contextos específicos puede ser la misma que marque la opción entre hacer que el idioma extranjero se defina en términos de "acción cultural"¹⁷ o de "invasión cultural"¹⁸.

De la misma forma, como pretendemos apuntar en la última parte de nuestra exposición, una

¹⁵ Se puede obtener información detallada de sus materiales y escuelas acordes con sus investigaciones educativas en: American Montessori Society, 150 Fifth Avenue, New York, N.Y., 10011 (212/924-3209).

¹⁶ Véanse al respecto las ideas de David F. Clarke, en "Materials adaptation: why leave it all to the teacher?", *ELT Journal*, vol. 43/2, April 1989, pp.133-141.

¹⁷ Luke Prodomou, "English as cultural action", *ELT Journal*, vol. 42/2, April 1988, pp.73-83.

¹⁸ Gerry Abbott adopta la expresión de Paulo Freire en "Development, education and English language teaching", *ELT Journal*, vol. 46/2, p. 174.

explotación didáctica que a su vez sea una exploración crítica del entorno a través de proyectos comunes puede hacernos sensibles al hecho de que el discurso lingüístico no es ajeno a la construcción social.

3) PROYECTOS DE TRABAJO

Veamos un par de ilustraciones muy concretas de esa afirmación. Como profesores de idiomas: ¿nos hemos detenido a pensar alguna vez en la riqueza lingüística de un supermercado local? En nuestro celo profesional, somos capaces de preparar con entusiasmo visitas a museos o salidas al extranjero, pasando sin embargo por alto los elementos de reflexión que se encuentran al alcance de nuestra mano. Una excursión guiada al supermercado podría proporcionar recursos suficientes para un proyecto de estudio crítico compartido por estudiantes, maestros de distintas áreas, formadores e incluso padres. Después de todo, ¿en qué idiomas vienen las etiquetas de muchos productos?. Y una observación siquiera superficial al hilo de esa pregunta inocente puede suscitar un sinnúmero de interrogantes: ¿qué productos son autóctonos y cuáles no? ¿qué lenguaje utiliza la propaganda? ¿qué relación guardan los iconos gráficos con la representación escrita? ¿Tienen los establecimientos de otros países tantos productos españoles, con sus etiquetas, como nosotros extranjeros? ¿por qué? ¿qué significa concebir Europa como mercado? ¿acaso la llamada construcción europea tiene algún parecido con el funcionamiento de ese establecimiento concreto? ¿cuál? ¿se puede comprar y vender el idioma, comerciar con la comunicación, hacer tráfico del lenguaje? Si es así, ¿con qué fines? ¿se altera el idioma extranjero en su contacto con otros países? ¿cómo? ¿tiene eso algo que ver con los llamados "sistema" y "uso" lingüísticos? ¿en qué otros espacios sociales podemos encontrar la presencia del idioma extranjero? ¿en los deportes? ¿en la cultura popular? ¿en los medios de comunicación? ¿en la técnica y la ciencia? ¿qué lugar ocupa nuestra clase de idiomas en ese vasto conjunto?

Pensemos ahora en el segundo ejemplo que nos aporta el fenómeno del turismo. ¿Podríamos, temporalmente, y de manera consensuada, convertirnos en turistas de nuestra propia localidad? ¿preparar visitas a los lugares de mayor interés en el idioma extranjero? ¿unimos a grupos reales de visitantes de otros países, entrevistarlos, conocer su percepción de nuestro mundo, adoptar su perspectiva? ¿qué se detiene a observar el turista? ¿monumentos, menús, el clima, los horarios, los medios de transporte, las formas de vestir, el folklore, la naturaleza? ¿qué expresión dan a esa percepción? ¿cómo se crean los clichés culturales? ¿son fieles a los hechos reales? ¿existe turismo en el tercer mundo? ¿a qué mundo pertenece nuestra lengua materna? ¿y el idioma que estamos aprendiendo? ¿cuáles son las diferencias formales y cuáles las semánticas?, etc.

CONCLUSION

Un grupo de enseñantes de español, en formación y en ejercicio, procedentes de Inglaterra combinó recientemente su visita a la localidad con unos talleres de aprendizaje y metodología del idioma extranjero. En ese encuentro, en el que participaban personas en su condición de padres,

estudiantes y profesores, pusimos en práctica algunas de las ideas que se han apuntado aquí y las complementamos con discusiones, críticas y comentarios contrastados con nuestras experiencias personales. Me gustaría concluir con una síntesis que presenté al término de esas jornadas con la esperanza de que ayude a iluminar e inspirar eso que considero central a toda tarea educativa y que he denominado "ámbitos de comunicación compartidos". En esa síntesis me dirigía así a ellos:

Esta es una buena ocasión de comprobar que el diálogo y la comprensión entre los pueblos es algo posible y necesario, y que puede llevarse al terreno de la práctica. En nuestro caso concreto, en el mundo de la docencia, ese es, además, un objetivo a la vez que un presupuesto de partida, un fin educativo pero también el medio con el que alcanzarlo. Creo que juntos, y con una contribución humilde pero no por eso menos importante, podemos crear e investigar, y elaborar reflexiones teóricas que no estén desligadas de la práctica cotidiana. De ese modo, con seriedad profesional, pero también con alegría, podemos acercarnos a los mundos internos y externos de los niños y de sus padres, de los compañeros, y de las personas que pueblan el universo de la organización de la enseñanza. Creo que, más allá de las propuestas educativas que se elaboren en los gabinetes ministeriales, aunque sin ignorarlas, la realidad la construimos entre todos día a día, y nos queda, aún en medio de las condiciones más difíciles, la libertad de escoger. A mi juicio, tenemos una enorme responsabilidad en nuestras manos y no debiéramos sentirnos impotentes ante las situaciones adversas; podemos considerarlas como un reto que quizá nos ayude a crecer. Tal vez, en sentido estricto, tan sólo podamos considerar enseñantes a aquellas personas que siguen estando dispuestas a aprender. Y, para hacer un juego de palabras, en el proceso de aprendizaje, tan sólo podemos aprender si nos sabemos "desprender" de muchas cosas, ideas, prejuicios, actitudes que a lo mejor hemos convertido en hábito de manera errónea. Nosotros tenemos la inmensa fortuna de poder hacer un ejercicio cotidiano de escucha y de diálogo para aprender otro idioma. Hacer eso nos está permitiendo "salir de nosotros mismos" para acercarnos a los demás". Esos días pudimos hacer muchas cosas juntos de una manera gozosa y con unos medios muy sencillos y al alcance de todos. Elegir esos medios voluntariamente pobres también es una opción de ciudadanía responsable, un gesto de política cotidiana, de solidaridad con los menos poderosos, aunque eso no llame la atención. Conseguir eso exigió, es cierto, un tiempo de preparación previo, pero también mucha flexibilidad y una actitud de estímulo y comprensión mutua. Estuvimos juntos estudiantes y profesores observando y participando, haciendo e investigando. Intentamos que el contenido no quedara divorciado de la metodología, que el qué no fuera distinto del cómo. Entre todos logramos que la clase no quedara reducida a un imperativo institucional sino que se convirtiera en una pequeña celebración. Fue algo hermoso y ahora, como entonces, tan sólo desearía que cada uno de nosotros pudiera regresar a su práctica con energías renovadas y con el convencimiento de que además de impartir, compartimos tareas difíciles, pero únicas, en la creación de una dimensión auténticamente comunicativa.

Septiembre 1992