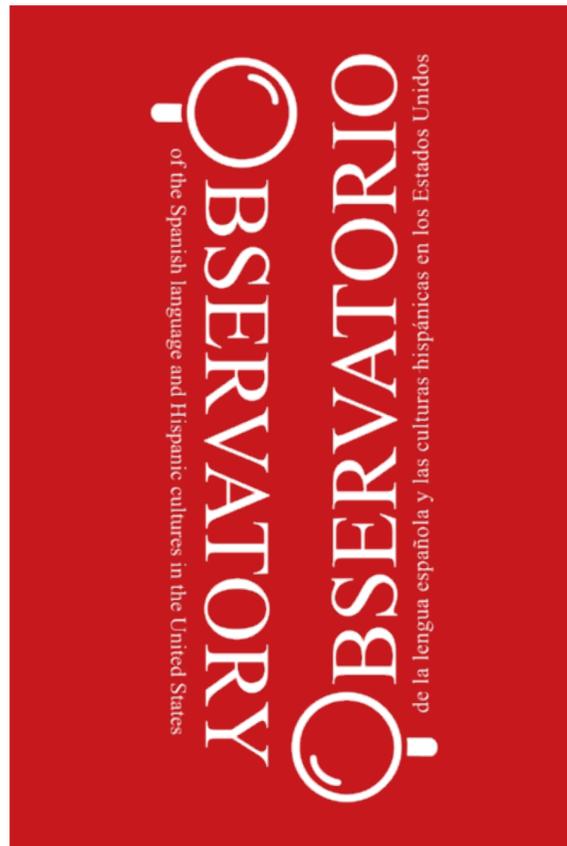




MATERIALES DEL OBSERVATORIO

OBSERVATORIO MATERIALS





OBSERVATORIO
de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos





La enseñanza del español desde la multidisciplinariedad: el caso de 'La ética de los negocios en América Latina'

Adriana Gutiérrez, Ph.D.
Harvard University

Charla presentada en el Observatorio de la lengua y las culturas hispanas. 29 de febrero de 2024.

Buenas tardes. Antes que nada, quiero agradecer al Observatorio Cervantes y a Marta Mateo, su Directora Ejecutiva, la amable invitación de venir a contarles, esta tarde, de mi trabajo en el salón de clases. Es un honor y un placer estar aquí.

Mostrar Diapositiva 2:

“Por un lado, se considera que el lenguaje es principalmente instrumental, una habilidad que se puede utilizar para comunicar pensamiento e información. En el extremo opuesto, el lenguaje se entiende como un elemento esencial de los procesos de pensamiento, percepciones y autoexpresión del ser humano; y como tal se considera que está en el centro de la competencia translingüística y transcultural. Si bien utilizamos el lenguaje para comunicar nuestras necesidades a los demás, el lenguaje simultáneamente nos revela a los demás y a nosotros mismos. El lenguaje



es un fenómeno multifuncional complejo que vincula a un individuo con otros individuos, con comunidades y con culturas nacionales” (MLA Report, 2007, 3). (Traducción mía).

Quiero empezar mi charla con esta cita porque de muchas maneras expresa la complejidad pedagógica de quienes nos dedicamos a enseñar clases de lengua. Esto es porque aunque ahora hay un mayor consenso sobre la importancia de la multidisciplinariedad en las universidades modernas, la realidad es que la enseñanza y el estudio de idiomas siempre ha estado vinculado con otras disciplinas. Desde sus orígenes, cuando el aprendizaje de una lengua se concebía mayoritariamente como medio para traducir documentos, o para realizar transacciones financieras, o para leer y traducir a los clásicos, o para viajar o trabajar en otro país, la cuestión sobre cuán instrumental debe ser la enseñanza de idiomas, ha guiado el cambio curricular y la implementación de nuevas pedagogías.

Según Mary Long (2014), “en Estados Unidos un momento fundacional clave para las (Lenguas con fines específicos) se produjo en 1946 en el área de negocios, cuando el Instituto Americano de Comercio Exterior (más tarde conocido como la Thunderbird School of Global Management) se convirtió en la primera institución estadounidense en crear un plan de estudios integrado en el que los estudiantes combinaban el estudio de idiomas distintos del inglés con contenidos de negocios y estudios regionales/culturales (Branan 1998)”. (p. 2)¹

La publicación del reporte del MLA en 2007 sobre el estado de la enseñanza de lenguas² en el siglo XXI, conmina a los Departamentos de lenguas en las

¹ Long, Mary K., “Introduction” in *Language for Specific Purposes: Trends in Curriculum Development*. Washington: Georgetown University Press, 2017.

² MLA Report 2007: The 2007 MLA Report “Foreign Languages and Higher Education: New Structures for a Changed World.”



universidades en Estados Unidos no sólo a tratar de integrar de manera más holística la enseñanza de la lengua con la enseñanza de la literatura, sino que también marca la pauta para que las universidades creen caminos interdisciplinarios en los departamentos de lengua para preparar así mejor a los estudiantes con el fin de trabajar y vivir en un mundo globalizado. El objetivo, señala el reporte, no debe enfocarse en conseguir el fin, poco realista, de que los estudiantes alcancen la fluidez lingüística de un hablante nativo adulto, sino más bien que adquieran la capacidad de operar de manera informada entre lenguas y culturas, como agentes translingües y transculturales. (MLA Report, 2007).

Aunque no se expresaba de esta manera, la Universidad de Harvard contaba con cursos para fines específicos ya desde 1982, con la sección de francés a la cabeza. La clase de “Español para negocios” le siguió, dos años después, en 1984. Así lo reporta el periódico estudiantil, *El Crimson*:

En respuesta a una percibida demanda por parte de estudiantes que planean trabajar en el extranjero, el departamento ha iniciado una serie de cursos de "idiomas para los negocios", el último de los cuales, "Español para los negocios", comenzará el próximo año [¿otoño de 1984?]. La versión francesa del curso, [continúa el periódico], introducida en la primavera de 1982, va más allá del vocabulario básico para trabajar en un país francófono. Los estudiantes aprenden prácticas comerciales francesas específicas, como las relaciones laborales, y están preparados para tomar el examen de la Cámara de Comercio de Francia, según la Senior Preceptor Judith G. Frommer, quien imparte el curso. (*The Crimson*, “Enhancing Romance”, June 7, 1984)

Desafortunadamente no conozco el contenido del curso original del “Español para los negocios” (aunque especulo que sería cercano a lo que se describe en el curso de francés), pero sé que en algún momento se discontinuó como parte de la reestructuración del currículum, y que obedeció, por un lado, al esfuerzo de acomodar nuestras necesidades como programa de español, con las necesidades y los intereses cambiantes de nuestros estudiantes, quienes entonces gravitaban naturalmente hacia cursos más “holísticos” y completos, no sólo negocios. De



alguna manera, “El español para los negocios”, como otro curso con fines específicos, como el “Español para la lectura”(Spanish for Reading) se percibían como cursos con un enfoque más limitado, más “pragmático” que los cursos tradicionales más generales de lengua, cultura y literatura. Y aquí cito de nuevo a Mary Long, pionera en proponer la importancia de crear y ampliar cursos de idiomas con fines específicos. En su investigación, Long nota y previene contra el prevalente temor que estos cursos han causado en Departamentos de lengua y literatura: (y cito):

[se temía que acabaran] socavando la misión de las humanidades, con la que están comprometidos los departamentos de lengua y literatura y también [se temía] convertir a los departamentos de lengua exclusivamente en *departamentos de servicios*, [disminuyendo su estatus] dentro de las estructuras de poder de las instituciones de educación superior. (Long, pág. 2). (El énfasis y la traducción son míos).³

Y aunque ésta es una preocupación legítima (todavía) para los departamentos de lenguas, en su estudio, Long aconseja [y cito] que, “en lugar de descentrarse completamente de la literatura, el enfoque más factible para brindar a los [estudiantes] una preparación integral para las demandas del mercado laboral sería que los programas [...] con una fuerte tradición literaria, se expandan gradualmente en áreas [...] con fines específicos] complementarias” (Long, p. 15) (Traducción mía).

La autora agrega que “la investigación (Long 2003) [en los distintos campos disciplinarios] también puede dar forma a la dirección ética de los cursos. Por ejemplo, [dice] desde la perspectiva de la interacción cultural, [sabemos] que una comprensión más profunda de los contextos históricos y culturales en ámbitos como

³ Lourdes Sánchez- López, en “El español para fines específicos. La proliferación de programas creados para satisfacer las necesidades del siglo XXI” *Hispania* 93.1 (2010): 85–89 dice: “El informe añade que es necesario estudiar la reestructuración de los diseños curriculares, de forma que haya una progresión natural y coherente, en los que se integre el estudio de la lengua, la cultura y la literatura como una misma entidad, apoyados por otros cursos interdisciplinarios que sirvan para reforzarlos y brindarles un lugar prioritario dentro de las humanidades” (2)



los negocios, la medicina y el derecho pueden ayudar a garantizar interacciones más equitativas en el entorno global” (Long, p.15-16) (Traducción mía).

Por su parte, Lourdes Sánchez López, en un artículo sobre “El español para fines específicos”, nos dice que: “El informe [del MLA] subraya que es necesario estudiar la reestructuración de los diseños curriculares, de forma que haya una progresión natural y coherente, en los que se integre el estudio de la lengua, la cultura y la literatura como una misma entidad, apoyados por otros cursos interdisciplinarios que sirvan para reforzarlos y brindarles un lugar prioritario dentro de las humanidades” (2).

Así pues, ya que tanto la MLA como las investigaciones realizadas en las disciplinas específicas concluyen que es necesario situar el estudio de la lengua dentro de contextos humanísticos (y disciplinarios) más amplios, lo que ha cambiado en los cursos en Harvard con fines específicos [al menos desde 1982] no es la enseñanza de cultura y literatura en los cursos de lengua, sino el tipo de uso de los textos, de las situaciones que analizamos en estos (Long, 2010, 37) y, más importante, de *las metodologías* que utilizamos para acercarnos a estos textos. Y puesto que los cursos con fines específicos naturalmente promueven conexiones entre disciplinas, comparaciones entre la lengua nativa y la que se estudia, y entre culturas y formas de comunicación diferentes, son perfectos para integrar lengua, cultura, historia, y cualquier otro interés disciplinario que se juzgue prudente, puesto que el “contenido en sí” de las disciplinas en estos cursos, lo pueden proveer los propios estudiantes (Lafford⁴, 2012).

⁴ Según Lafford (2012), puesto que los cursos de lenguas con fines específicos crean “language related competencies through connections to other disciplines, comparison of native and target languages and culture and communication with target culture communities”, they are the perfect example of multi discipline interaction while fulfilling the need for language and culture to work jointly towards a specific goal. The content, to an important extent, is generated by students’ themselves. En: Lafford, Barbara A. Languages for Specific Purposes in the United States in a Global Context: Commentary on Grosse and Voght (1991) Revisited, *The Modern Language Journal*, 96, Focus Issue, (2012), 1–27.



En este aspecto, mis cursos con fines específicos, tanto “La ética de los negocios en América Latina” como “La cultura de la enfermedad y la salud en América Latina: español para la salud pública” difieren de otros cursos (algunos como los que fueron presentados en el excelente simposio “Divulgación y didáctica del español en la ciencia y la medicina”, organizado aquí en el Observatorio (en el 2023)) en que, aunque mis cursos están dirigidos a estudiantes *interesados* en las ciencias de la salud o en los negocios, no se centran en los aspectos *de la práctica* de las ciencias de la salud o de los negocios. No son una guía ni un libro de texto, más bien se enmarcan ampliamente dentro de las pedagogías conocidas como “multialfabetizaciones” (en inglés “multiliteracies”), o alfabetizaciones multimodales, desarrollado por Cope y Kalantzis (2000) (**diapositiva 3**), en donde, mediante distintas actividades e intervenciones creativas, “[se]involucra a los estudiantes en cuatro tipos de actividades de aprendizaje: la experimentación de un texto a través de la expresión de pensamientos, opiniones y sentimientos; la conceptualización de las relaciones forma-significado expresadas en un texto; [el análisis de] la importancia sociocultural y las consecuencias del significado textual; y [la aplicación] del conocimiento aprendido de un texto para producir lenguaje de maneras nuevas y creativas” [citado por Paesani⁵, p. 133].

[Kate Paesani agrega que] “puesto que este marco incluye una variedad de procesos de aprendizaje cognitivo (la comprensión, evaluación, creación) y fomenta tanto el desarrollo del lenguaje como el pensamiento textual, no es específico ni de nivel ni de contenido; más bien, [la alfabetización multimodal] puede servir como un enfoque de instrucción coherente aplicado en todo el plan de estudios de lengua extranjera a cualquier género textual”. (Paesani, 2018, p. 133).

⁵ Paesani, Kate, “Researching literacies and textual thinking in collegiate foreign language programs: Reflections and recommendations”, *Foreign Language Annals*. 2018; 51:129–139.



En los 3 niveles y cursos de español bajo mi responsabilidad en nuestro programa de lengua, el objetivo, para el equipo de instructores que coordino y para mí, es utilizar este marco interpretativo de manera creativa para facilitar que los estudiantes utilicen sus habilidades críticas, de lectoescritura, orales e interpersonales en español. Es asimismo una práctica pedagógica flexible que servirá para que los nuevos profesores de español que se están entrenando bajo mi supervisión, exploren e implementen un protocolo metodológico que pueden adaptar a la enseñanza de cualquier tema o nivel de especialización.

Alfabetización multimodal o alfabetizaciones múltiples o multimodales

El modelo de alfabetizaciones múltiples conceptualiza y coincide, punto por punto, con un gran protocolo de lectura, el que ha propuesto la Profesora Doris Sommer, de nuestro propio Departamento en Harvard, y al que ha llamado “Pre-Textos”, un nombre lúdico en alusión a que se trata de una invitación a utilizar la lectura de los textos para hacer una intervención artística (la creación de un libro físico u otra instalación creativa) y a utilizar el juego como metodología de aprendizaje e interpretación textual, una que aumenta nuestra capacidad crítica y de lectoescritura. Según Doris Sommer (2013)⁶, [mostrar diapositiva 4] cada texto tiene que ser primero experimentado individualmente (mediante preguntas al texto, indagaciones sobre su forma, cuestionamiento de su punto de vista) para luego poder ser interpretado mediante una intervención creativa (Sommer, 2013). El análisis de los conceptos y del contexto sociocultural de las lecturas puede alcanzar niveles más profundos (y menos estereotipados) cuando los estudiantes experimentan la lectura como un esfuerzo creativo, algo que los anima a desarrollar

⁶ Sommer, Doris. (2014). “Pre-Texts: The Arts Interpret” in *The Work of Art in the World: Civic Agency and Public Humanities*, Durham: Duke University Press Books, pp. 107-134.



nuevas estructuras lingüísticas; y puesto que el proceso de pensar crítica y artísticamente es el mismo, las actividades inspiradas en “Pre-Textos” pueden ser integradas a cualquier nivel de enseñanza de la lengua y a cualquier texto. [mostrar diapositivas 5, aquí tienen un ejemplo de “preguntas al texto” que los estudiantes hacen a un texto de Carlos Fuentes, “Malintzin de la maquila”, en el curso de ética de los negocios y a un texto de Nancy Morejón sobre Nicolás Guillén, en otro curso sobre literatura afrodescendiente, 6. Y en clase, en el curso de salud pública la semana pasada, discutiendo “El perseguidor”, de Julio Cortázar. 7].

La actividad de “hacer una pregunta al texto” nos acerca a la manera de leer de los estudiantes, nos informa sobre su nivel lingüístico y sobre su forma particular de interactuar con un texto determinado. Es también una manera metódica de iniciar una conversación más amplia a partir de sus inquietudes y no desde la estandarización de las “preguntas de comprensión” del maestro, donde guiamos normativamente la supuesta “comprensión” de un texto. Mientras que hay elementos que los estudiantes necesitarán para entender el contexto (lingüístico, histórico, social, cultural) de una obra, la mejor manera de averiguar los elementos que tienen para decodificarlo, es haciendo una pregunta al texto [imagen salón]. Al mismo tiempo, como metáfora del principio de cualquier investigación, “preguntar al texto” evoluciona naturalmente en una discusión dinámica que generalmente incluye temas de análisis más profundos, conforme las preguntas hechas por los estudiantes generan a su vez más preguntas y respuestas entre sus compañeros.

En las siguientes diapositivas, quiero mostrar otros dos ejemplos de cómo la invitación a jugar con el texto lleva a los estudiantes a inventar “intervenciones creativas” para ayudarnos en el análisis y la lectura. **Aquí [8 y 9]**, dos ejemplos para otro texto complejo de Cortázar, “La salud de los enfermos”: un árbol genealógico,



necesario para identificar las relaciones entre los personajes y una carta “secreta” que un grupo de estudiantes escribió desde el punto de vista del personaje de mamá (y que constituye ya en sí una interpretación del personaje). Y en la siguiente diapositiva, una respuesta muy talentosa ante la lectura de “Hombre pequeño”, poema feminista de Alfonsina Storni, escrito en 1919, y ante el cual los estudiantes de español intermedio deben responder desde nuestra época –y aquí les quiero mostrar la brillantez de este dibujo, en donde las barras de la jaula -la jaula misma- están hechas del discurso machista (“Las mujeres deben estar en la cocina” se repite a lo largo del arco de la jaula y los barrotes dicen: “peleas como una chica”, pateas como una chica”, “está bien que los hombres silben a las mujeres, no pasa nada”, “las mujeres hablan demasiado”, etc., y la escritura que da forma al canario son frases de empoderamiento y orgullo “el canario es hermoso, poderoso y fuerte. Puede volar lejos y a donde quiera”, etc.)

Habiendo establecido sólidamente estas actividades creativas con tanto éxito en los niveles intermedio e intermedio avanzado, cuando un grupo de estudiantes hizo una petición al Departamento de Romances Languages and Literatures para que ofreciéramos una clase de “Español para los negocios”, se me ocurrió tomar la oportunidad para crear un curso donde los estudiantes pudieran hacerse preguntas de tipo ético que normalmente no se asocian con los cursos de negocios, para estudiar la manera en la que han operado, en el pasado y en el presente, las empresas multinacionales en América Latina. Para que las preguntas pudieran ser realmente productivas y responderse dentro de un contexto social e histórico real, estructuré el curso sobre dos ejes: uno en el que fuéramos leyendo y estudiando, a través de textos literarios, periodísticos y obras de arte (desde visuales hasta musicales), la representación y las consecuencias de los tratados económicos, de comercio y la operación de las multinacionales en América Latina [**diapositiva 10**]. Paralelamente, los estudiantes van investigando individualmente distintas



empresas e industrias que escogen y que operan en la región y presentan sus hallazgos de investigación en clase mediante presentaciones orales.

El curso mantiene un eje “geopolítico” en un espacio cronológico de 120 años, desde la construcción del Canal de Panamá, en 1904, (la independencia de Panamá de Colombia, el papel que EEUU tuvo en ésta, el consecuente control de las rutas de mercados que el Canal facilitó a los EEUU, hasta el Tratado de Libre Comercio de América del Norte (estipulado entre México, EEUU y Canadá, en 1994), y las maquiladoras que se instalaron en la frontera a consecuencia del tratado, además de las secuelas sociales de éste: la inmigración, el trabajo femenino en las maquiladoras, los feminicidios en Ciudad Juárez y el narcotráfico. Los temas de las otras unidades son la historia de la explotación del Amazonas, desde las caucheras en la Amazonía peruana (de 1912-1921), hasta la explotación petrolera en la Amazonía Ecuatoriana en los años 70s y la demanda por daños medioambientales que la gente de la región hizo contra Chevron Texaco en 2004. La industria bananera en Centroamérica, por supuesto, en los años 30s, y hasta el día presente; los vínculos entre las dictaduras del Cono Sur y las multinacionales durante los años 70-80.

Cada unidad tiene la posibilidad de integrar contenidos multidisciplinarios que pueden ser de especial interés para los estudiantes. En el caso de la unidad en torno a la construcción del Canal de Panamá, por ejemplo, hay estudiantes que saben de ingeniería y explican con detalle el sistema de esclusas y cómo funcionan en el Canal. Así, no sólo están a cargo de una presentación de negocios, sino de un tema dentro de la unidad que será expuesto en parejas. (En el curso de salud pública, que mencionaré luego brevemente, puesto que es un curso “espejo” de éste, los estudiantes que lo toman tienen conocimientos bastante sofisticados de biología, fisiología, inmunología, y explican la progresión y patología de las



enfermedades como auténticos expertos (**diapositiva 11**). Lo que quiero subrayar con esto es que cuando los estudiantes pueden proveer contenido al curso, tienen también más agencia e incentivos para expresarse con claridad en español, y el equilibrio en el salón de clase cambia: son ellos los facilitadores y quienes promueven y llevan la discusión, con todos los beneficios pedagógicos que esto trae para practicar sus habilidades interpretativas y como presentadores. Al mismo tiempo, cada unidad integra textos literarios que son, a la vez, clásicos y complejos (leemos textos de Carlos Fuentes, Roberto Bolaño, Yuri Herrera, Mario Vargas Llosa y Cortázar, entre otros).

La selección de los textos es uno de los aspectos más difíciles e importantes para el curso. Tienen que ser textos que permitan hacer conexiones con temas sociales, históricos y políticos y que, al mismo tiempo, requieran de un trabajo interpretativo importante. Tienen que tener un nivel lingüístico apropiado para que sean accesibles para los estudiantes, pero es más importante que el texto sea interesante y los enganche, a que sea muy accesible. La elección de un “clásico” garantiza su riqueza y la posibilidad de generar múltiples interpretaciones. (Y aquí me refiero a “clásico” como a cualquier obra de arte que resista múltiples interpretaciones a través del tiempo). Hacer una lectura cercana y cuidadosa no es fácil para los estudiantes y puesto que parte del objetivo del curso es desarrollar la sofisticación de las habilidades críticas de lectoescritura, mi reto consiste en crear actividades en clase que faciliten esa tarea. Algunos ejemplos incluyen reescribir el texto desde el punto de vista de otro personaje, cambiar el final, introducir una escena nueva, escribir una carta desde el punto de vista de un personaje respondiendo a otro, escribir una nota periodística, contar los hechos en la forma de un corrido. Jugar con el texto lleva a los estudiantes a releerlo múltiples veces, buscando citas, y la comprensión y el vocabulario se facilitan en tanto el juego es un trabajo colectivo. La ficción ayuda a los estudiantes a elaborar conversaciones sobre



temas humanísticos y personales que son derivaciones directas del acto de leer, y que al mismo tiempo permiten la apropiación y la experiencia del texto desde lo personal, abandonando así el culto y el temor al clásico y a la interpretación única, dictada desde el profesor.

Para lograr un diálogo abierto y productivo es también imprescindible crear una atmósfera amigable y tolerante en el salón de clases. Las actividades están pensadas para que todos los estudiantes participen y escuchen atentamente a sus compañeros. La camaradería y el respeto no son accesorios pro-forma sino un protocolo cívico para el salón de clase, un instrumento pedagógico esencial para poder entablar discusiones sobre temas a veces difíciles y escucharnos unos a otros con respeto, especialmente cuando inevitablemente habrá opiniones contradictorias y desacuerdos sobre cómo enfrentar un problema. Elementos que contribuyen en este aspecto son las presentaciones orales y los talleres de escritura.

Las presentaciones orales son en parejas y parte de un esfuerzo colaborativo. Los estudiantes presentan su tema elegido y al final, tienen preguntas de discusión para la clase. Los temas son muy variados (como los pueden ver en **las diapositivas 12-17**) y nos confrontan con temas éticos (o de salud pública, en el otro curso) difíciles. Hay temas en los que suele haber consenso, por ejemplo, la moda rápida es muy destructiva para el medio ambiente, pero luego las soluciones no son fáciles: ¿qué hacer si la gente no puede comprar ropa más sostenible por cara? (porque la ropa no es accesible, porque los diseños revelan apropiación cultural, porque se roban los diseños de las diseñadoras jóvenes). O, en un aspecto más serio: ¿por qué medios se puede lograr que la gente en el Amazonas ecuatoriano reciba restituciones a partir del daño ecológico que sufrieron a causa de las prácticas extractivistas de Chevron Texaco? Aún cuando no hay consenso o soluciones fáciles o definitivas, el grupo se toma en serio la responsabilidad de investigar y considerar



la viabilidad de las soluciones. Crear admiración mutua entre los miembros de la clase es importante para consolidar el respeto y la diversidad de opiniones.

Talleres de escritura

Los talleres de escritura son recientes en el curso y surgieron como una solución para disuadir el uso de Chat GPT para los trabajos escritos. En ellos, los estudiantes tienen 45 minutos para escribir un ensayo relacionando o estableciendo conexiones sobre los temas de la clase y los 20 minutos restantes de clase, editan el ensayo de uno de sus compañeros. Tienen una semana para agregar “material complementario” a su ensayo: puede ser un dibujo, un poema. Esto logra que se lean unos a otros y que presenten sugerencias al ensayo que editan. Al final del semestre, habrán escrito tres talleres, un prólogo y un epílogo, ilustrado sus ensayos y editado el trabajo de al menos tres de sus compañeros. Aquí muestro algunos resultados (**diapositivas 19, 20, 21**) y como ven, la escritura refleja una conexión mucho más personal y reflexiva que lo que harían en un ensayo impersonal que (además) escribirían con mucha ayuda de Google translate y Chat GPT.

El semestre culmina con la actividad de creación (y presentación) de “libros cartoneros”, (**diapositivas 22-28**) decorados e ilustrados con orgullo por sus autores, evidenciando que la creatividad y el compromiso personal con un proyecto artístico es el perfecto corolario para consolidar autonomía y agencia pedagógica como pilares del pensamiento crítico.



El curso de salud pública

Puesto que los cursos están hechos con bloques críticos similares, el curso de salud pública es un espejo del de negocios. Los estudiantes presentan e investigan las respuestas de política pública junto con los estereotipos y obstáculos sociales que rodean a una enfermedad (y nos enfocamos en 4 enfermedades: la tuberculosis en Argentina a principio del S. XX, el abuso de sustancias y la crisis de la heroína en España durante los 80s, el VIH/SIDA en Chile durante los 80s y 90s y la Diabetes en México a partir del final de los años 90s hasta el presente). Las lecturas (de Roberto Arlt, Cortázar, Pedro Lemebel, Néstor Perlonguer, Lina Meruane, entre otros), informan a la clase sobre los prejuicios sociales y culturales alrededor de cada enfermedad y sirven como plataforma para la discusión y actividades.

Los estudiantes al final del curso de salud pública tienen un proyecto para crear en grupos, además de sus libros cartoneros, que consiste en una visualización creativa de una farmacopea, la narración visual de un historial de medicinas y enfermedades a lo largo de una vida individual contemporánea. Y quiero mostrarles un ejemplo fabuloso de dicha visualización. (diapositiva 30-33, donde tenemos el juego de la muerte, un juego de mesa y de azar, en el sentido literal y simbólico, y las cartas que definen a los pacientes y las enfermedades).

Quiero terminar con un ejemplo de respuesta en nuestros talleres de escritura. Sin pedírselo, hace unos pocos días, un estudiante reflexiona sobre el curso mismo y termina con la siguiente pregunta: “Este curso desafía a los estudiantes a reflexionar preguntas críticas: ¿podremos algún día separar la realidad biológica de las enfermedades del estigma cultural y social que las rodea?” Mi intención no es responder directamente a su pregunta, pero me confirma que mi tarea como profesora de lengua y cultura, es continuar entusiasmando, tanto a los



estudiantes de español como a los nuevos profesores de español, a seguir produciendo preguntas y respuestas donde el desarrollo lingüístico vaya a la par de la comprensión crítica, tanto de las disciplinas específicas, como de los contextos culturales e históricos donde estas ocurren.

Muchas gracias.



Bibliografía extendida:

- Freire, Paulo, Pedagogy of the Oppressed, translated by Myra Bergman Ramos ; with an introduction by Donald Macedo. 30th anniversary ed. New York : Continuum, 2000.
- Giroux, Henry A. "Rethinking Education as the Practice of Freedom: Paulo Freire and the promise of critical pedagogy", *Policy Futures in Education Volume 8 Number 6 2010*. 715-721.
- Grosse Christine Uber and Geoffrey M. Voght, "The Continuing Evolution of Languages for Specific Purposes", *The Modern Language Journal*, 96, Focus Issue, (2012), 190–202
- Lafford, Barbara A. Languages for Specific Purposes in the United States in a Global Context: Commentary on Grosse and Voght (1991) Revisited, *The Modern Language Journal*, 96, Focus Issue, (2012), 1–27
- Levi Altstaedter, Laura, "Developing a Spanish for Health Professions Course: A Preliminary Mixed-Methods Study", *Foreign Language Annals*, Vol. 50, Issue. 1, pp. 38–56.
- Long, Mary K., "Introduction" in *Language for Specific Purposes: Trends in Curriculum Development*. Washington: Georgetown University Press, 2017.
- Long, Mary K. and Izabela Uscinski. 2012. "Evolution of Languages for Specific Purposes Programs in the United States: 1990–2011." *The Modern Language Journal* 96, no. s1: 173–89.
- MLA (Modern Language Association). 2007. *Foreign Languages and Higher Education: New Structures for a Changed World*. New York: MLA. www.mla.org/pdf/forlang_news_pdf
- Muirhead, Pablo (2009) "Rethinking Culture: Toward A Pedagogy Of Possibility In World Language Education", *Critical Inquiry in Language Studies*, 6:4, 243-268.



- Paesani, Kate, “Researching literacies and textual thinking in collegiate foreign language programs: Reflections and recommendations”, *Foreign Language Annals*. 2018; **51**:129–139.
- Sánchez-López Lourdes, Mary K. Long, and Barbara A. Lafford, “New Directions in LSP Research”, in Long, K., Language for Specific Purposes: Trends in Curriculum Development. Washington: Georgetown University Press, 2017. 13-34
- Sommer, Doris. 2015. “Recycle the Classics: Pre-texts for High-order Thinking in Low-resourced Areas”. *ReVista* (Winter 2015)
- Sommer, Doris. “Pre-Texts: The Arts Interpret” in The Work of Art in the World : Civic Agency and Public Humanities, Durham : Duke University Press Books. 2014. 107-134.
- Warford, Mark K, William L. White, “Reconnecting Proficiency, Literacy, and Culture: From Theory to Practice”, *Foreign Language Annals*, Vol. 45, Iss. 3, pp. 400–414.