

Empresas y Derechos Humanos. O cómo llevar la pedagogía crítica al aula de español como lengua extranjera

SANTIAGO OSPINA GARCÍA
Sciences Po Paris
Université Paris Ouest Nanterre La Défense
Universidad de Alcalá
santiago.ospinagarcia@sciences-po.org

Resumen: Este artículo expone un estudio de caso llevado a cabo con estudiantes universitarios del *Collège Européen Franco Allemand* de Sciences Po París en Nancy basado en la pedagogía crítica. El objetivo principal fue hacer tomar conciencia a los participantes (futuros miembros de empresas y organizaciones europeas e internacionales) del irrespeto de Derechos Humanos por parte de algunas corporaciones transnacionales en América Latina. Mediante este estudio también se buscó generar reflexión en los estudiantes y llevarlos a evaluar problemas precisos, tratar de encontrar soluciones y actuar a corto y mediano plazo para aportar una solución. Las conclusiones arrojadas revelan que se puede aprender español de manera crítica y reflexiva confirmando que la lengua es un medio de acceso tanto a la cultura de los países hispanoamericanos como al desarrollo intelectual y al pensamiento crítico.

Palabras clave: Pedagogía crítica, pensamiento crítico, responsabilidad social de las empresas, empresas transnacionales, derechos humanos, enseñanza del español.

Corporations and Human Rights –Or how to take critical pedagogy to the Spanish as a foreign language classroom.

Abstract: This paper presents a case study on critical pedagogy carried out with students from the *Collège Européen Franco Allemand* of Sciences Po Paris in Nancy. Its main aim was to help students (future members of corporations and international organizations) become aware the violation of Human Rights by some transnational corporations in Latin America. It also sought to get students to think critically so that they are able to analyze specific problems, try to find solutions and get involved in the middle run by coming up with possible solutions. The conclusions of this case study reveal that it is possible to teach languages critically, which confirms that by learning Spanish students can enhance their knowledge about the Spanish-speaking cultures as well as develop their intellectual skills and critical thinking.

Key words: *Critical pedagogy, critical thinking, corporate social responsibility, transnational corporations, Human Rights, Spanish language teaching.*

1. Introducción

Desde hace décadas gobiernos latinoamericanos han venido abriendo las puertas a empresas extranjeras para que inviertan en la región. En América latina, uno de los sectores donde hay más inversión extranjera es el de la minería. El colombiano, a manera de ejemplo, es uno de esos gobiernos y su política en este ámbito se ha incrementado en los últimos diez años, lo cual se puede constatar en reportajes especiales de los principales periódicos económicos locales e internacionales que no

cesan de informar de que la situación política, social y económica del país es cada vez más propicia a la inversión extranjera. En este contexto, cabe preguntarse qué papel juegan ciertas empresas transnacionales (ETN) en la economía de un país en conflicto como Colombia (y en todo el continente en general), cuya economía parece avanzar a pesar de la crisis económica mundial y de la violencia que lo ha afectado por más de medio siglo, sin que las desigualdades se vean disminuidas.

Según algunos expertos en el tema, la relación entre Derechos Humanos (DDHH) y empresas es compleja (Salazar 2011) y testimonio de ello son las violaciones de derechos de trabajadores, activistas, sindicalistas o poblaciones indígenas que han sido constatadas en las últimas décadas (Zullivan 2003; Gordon y Webber 2008).

Frente a todo lo anterior, cabe preguntarse qué podemos hacer los profesionales de la enseñanza de español lengua extranjera que intervenimos en instituciones donde se debe tratar este tipo de temas y cuyos estudiantes serán, en buena parte, los futuros empleados y dirigentes de grandes organizaciones y corporaciones internacionales. Esta fue la pregunta que nos planteamos antes de emprender la experiencia pedagógica que nos disponemos a exponer. La conclusión a la que llegamos (aunque no es definitiva) es que la pedagogía crítica puede aportar una respuesta a esta importante pregunta en el marco de la enseñanza de la lengua española y de sus culturas dado que esta permite aprender la lengua, informarse y desarrollar el pensamiento crítico de los aprendientes.

El presente artículo presenta una experiencia pedagógica que giró en torno a dos ejes. Por un lado, temático/cultural: las ETN presentes en Sudamérica. Por otro lado, lingüístico: el desarrollo de las destrezas orales de los estudiantes. Los temas que se desprenden de estos dos ejes son, primero, la responsabilidad social de las empresas (RSE) implantadas en América latina, y particularmente en Colombia, el irrespeto de los DDHH en este continente y la actuación de ciertos grupos armados ilegales, en el caso de Colombia. Segundo, el desarrollo de la competencia estratégica oral. No obstante, por límites de espacio y, sobre todo, porque nuestro interés principal es presentar los resultados en lo que concierne a la toma de conciencia de los aprendientes en cuanto al tema de las ENT, abordaremos muy brevemente la parte lingüística de la experiencia.

2. La Pedagogía Crítica

2.1. Orígenes, fundamentos y puesta en práctica

La pedagogía crítica, también conocida como pedagogía radical, pedagogía dialógica, pedagogía transformativa, pedagogía de la posibilidad, pedagogía de la esperanza, pedagogía del empoderamiento, etc. (Crookes 2009), es una corriente pedagógica que busca desarrollar la toma de conciencia crítica de los aprendientes mediante la exposición a diferentes perspectivas, el desafío o cuestionamiento de ideologías y prácticas consideradas opresivas, la participación en discusiones críticas y la formulación de problemas. Nació a partir de los trabajos del educador Paulo Freire en Brasil, cuyas filosofía y práctica pedagógica tenían como base la crítica de las fuerzas que oprimían a los marginados de la sociedad brasileña de los años 60. Al focalizarse en la toma de conciencia mediante la alfabetización, se pretendía transformar la sociedad (Freire 1970/2005) y, por ejemplo, permitir el acceso al voto, del cual los analfabetos estaban excluidos. Dado el carácter revolucionario de sus ideas, Freire tuvo que exiliarse en EEUU. Su obra partió con él y fue así que se tradujo al inglés y comenzó a ser conocida lejos de Brasil. En cuanto a la puesta en práctica, según Freire, la pedagogía crítica se construye en tres etapas:

– **NOMBRAR:** ¿Cuál es el problema? ¿De qué problemática discutimos?

- **REFLEXIONAR:** ¿Por qué tiene lugar esto? ¿Cómo se explica esta situación?
- **ACTUAR:** ¿Qué podemos hacer para cambiar esta situación? ¿Qué opciones tenemos?

2.2. La Pedagogía Crítica aplicada a la enseñanza de lenguas y culturas extranjeras

La pedagogía crítica nace y se desarrolla desde el ámbito de la alfabetización de adultos locales e inmigrantes en Suramérica. En lo relativo a nuestro oficio, si revisamos la bibliografía, encontramos que la primera en incluir esta corriente pedagógica en aulas de lenguas fue Crawford (1981) y Crawford Lange (1982), quien derivó los principios de diseño curricular de la pedagogía de Freire y sugirió adoptarlos a la enseñanza de lenguas/culturas a nivel secundario en los Estados Unidos. Luego, se publicó un libro de texto para adultos inmigrantes y se llevaron a cabo otras experiencias prácticas y curriculares (Crookes 2009).

La pedagogía crítica no busca el mero desarrollo de la competencia comunicativa del aprendiente sino que también persigue objetivos multifacéticos relacionados los unos con los otros: construir conocimiento a través del examen crítico de problemas que atañen a la vida del aprendiente, adquirir conocimiento lingüístico para expresar conocimiento crítico, contrarrestar creencias y acciones opresoras por medio de creencias y acciones alternativas (Crookes 2009). Osborn (2005) sostiene que los profesores de idiomas estamos en una posición única ya que disfrutamos del privilegio de dirigir la atención de los estudiantes hacia el poder que tiene la lengua, desarrollando así su conciencia.

Así pues, lo que comenzó en América en el contexto de la alfabetización y de la enseñanza de inglés a inmigrantes, se ha ido extendiendo paulatinamente a otras disciplinas y horizontes geográficos permitiendo el desarrollo de la teoría y la práctica en cada una de las diferentes áreas concernidas (lenguas, ciencias naturales, matemáticas, educación física, ciencias sociales, etc.). Por ejemplo, trabajos como los de Reagan y Osborn (2002), Guilherme (2004) u Osborn (2005) en el área de la didáctica de L2 no solo se nutren de las fuentes que han enriquecido tradicionalmente la didáctica de lenguas sino también de otras disciplinas y ciencias tales como el análisis crítico del discurso, las ciencias de la educación, la filosofía, la economía y la sociología. Por ende, aparte de Freire, quien es la referencia por excelencia en la materia, podemos constatar la influencia de otros pensadores como Henry Giroux, Pierre Bourdieu, Michel Foucault, Jacques Derrida y Jürgen Habermas. Esto deja claro que para una parte de los profesionales de la enseñanza de lenguas en el mundo, nuestra profesión comprende una dimensión política e ideológica evidente.

Queda, pues, planteado el marco pedagógico en que llevamos a cabo nuestra experiencia. Vamos ahora a ocuparnos de los temas tratados en el aula, es decir el *qué* que permitió a los estudiantes *reflexionar de manera crítica* para luego intentar *actuar*.

3. La problemática del irrespeto de los derechos humanos por parte de empresas transnacionales en Colombia y América latina

Numerosos son los casos sobre graves violaciones de DDHH en el mundo y especialmente en América latina por parte de empresas de diversos tipos. He aquí dos titulares de periódicos que ilustran estas violaciones¹:

¹Fuentes: <http://elpais.com>y<http://www.enlazandoalternativas.org/>.

– Chiquita Brands pagará 25 millones de multa por financiar a los ‘paras’. Un juez de EE. UU. autoriza la sanción, la mayor bajo la ley anti terrorista. EFE Washington. 18 de septiembre de 2007.

– Repsol-YPF viola derechos humanos y contamina el medio ambiente. La multinacional española Repsol-YPF está siendo cuestionada por los efectos sociales, ambientales y culturales sobre los pueblos y los ecosistemas de las regiones en las que opera.

En este contexto, la RSE está directamente relacionada con el tema de los DDHH, como lo veremos más abajo.

4. La responsabilidad social empresarial y sus límites

El Libro Verde de la Unión Europea define la RSE como «[u]n concepto con arreglo al cual las empresas deciden voluntariamente contribuir al logro de una sociedad mejor y un medio ambiente más limpio», y afirma que las prácticas de responsabilidad social implican «asumir voluntariamente compromisos que van más allá de las obligaciones reglamentarias y convencionales [...]» (Casado Cañeque 2006: 39). Si bien esta definición contemporánea propuesta por la Unión Europea es consensual (al menos en teoría), la RSE es producto de agitados debates y reflexiones que se vienen dando desde mediados del siglo pasado. Así, en los años 70 del siglo pasado uno de los economistas más influyentes del mundo, Milton Friedman, defensor del ultra liberalismo económico y consejero de gobernantes como Margaret Thatcher, Ronald Reagan y Augusto Pinochet (Klein 2007), tachaba de «doctrina socialista» la RSE. Para él, esta sería una especie de Caballo de Troya tras el cual entrarían los Gobiernos a intervenir en las empresas privadas. Así, Friedman afirmaba que a la empresa no se le puede imputar responsabilidades ya que no existe como persona. Al contrario, es a las personas que trabajan en ella a quienes se les podría imputar alguna eventual responsabilidad. Por consiguiente, según Friedman, se trata de responsabilidades individuales y no de responsabilidades corporativas (Friedman 1970). Dado el contexto económico mundial actual, nos parece que esta concepción sigue vigente implícitamente en los defensores del neoliberalismo, aunque explícitamente se niegue o se maquille. Así, hoy en día la RSE forma parte de las políticas de prácticamente todas las ETN. Empero, existen dos debates en torno a esta política empresarial. El primero es su carácter voluntario. En efecto, ninguna empresa está obligada a poner en marcha políticas de responsabilidad social. El segundo concierne a las empresas que disponen de políticas de RSE. A menudo estas son acusadas de pretender lavar su imagen utilizando estas políticas y así desviar la atención de la sociedad civil sobre las acusaciones de violación de DDHH y daños medioambientales que se les imputan. Constatamos, pues, que muchas empresas no parecen tener en cuenta lo que es de veras la definición de la RSE, tal como la define la Unión Europea y otros organismos internacionales, aunque casi todas implementan programas sociales en las comunidades donde están presentes. En consecuencia, dados los defectos propios a la RSE (carácter voluntario, falta de transparencia, de información y de medios de evaluación, etc.) y las dobles agendas de las empresas, el alcance de la RSE en América latina tiene un impacto bastante mínimo. Lo que está claro es que se trata más de una política corporativa opaca de las empresas, por lo cual no es neutra. Lejos de los fines filantrópicos que le han sido atribuidos, en muchos casos la RSE se presenta como una herramienta de ejercicio indirecto de poder. Si a esto le sumamos la complacencia de algunos gobiernos o personalidades políticas o

civiles locales, se puede concluir que las poblaciones en el terreno quedan desvalidas ante el supuesto bienestar que les procuran algunas corporaciones mediante su política de RSE.

Por todo lo anterior, varios grupos de actores civiles y de colectivos diversos se han creado a fin de alzarse contra las ENT y hacer oír su voz ante las organizaciones internacionales. Es el caso del Tribunal Permanente de los Pueblos:

Desde 2006 el proceso del Tribunal Permanente de los Pueblos (TPP) en América Latina se han articulado y sistematizado un conjunto de iniciativas populares llevadas a cabo por grupos ecologistas, sindicatos de trabajadores, organizaciones ciudadanas y movimientos indígenas y campesinos de toda la región para denunciar a las ETN que violan Derechos Humanos. En su capacidad de Tribunal Internacional de opinión, el TPP expone periódicamente modelos de irresponsabilidad empresarial que constituyen regímenes de impunidad, en los que se ven implicados, con distintos grados de responsabilidad, ETN, gobiernos y organismos internacionales. Los casos evidenciados por el TPP ponen en tela de juicio la pretendida legitimidad de los enfoques voluntarios de autorregulación empresarial promovidos en el modelo de la RSE. Contrariamente al carácter voluntario de la RSE, los grupos que participan en el proceso del TPP abogan por la creación de normas internacionales vinculantes y exigibles para regular las ETN en consonancia con las obligaciones al respeto de los Derechos Humanos. (Seguier 2011: 120-121)

Pasemos ahora a la experiencia pedagógica propiamente dicha.

5. La RSE y las empresas transnacionales en América Latina: una idea para llevar la pedagogía crítica al aula de ELE

5.1. Contexto

Esta experiencia se llevó a cabo durante ocho semanas (4h/semana) con estudiantes del curso «español nivel 1» (A2-B1) de *Sciences Po Paris*, una universidad donde se forma gran parte de la élite francesa y europea. Los estudiantes de esta universidad trabajarán en las grandes organizaciones públicas y privadas del mundo. Los participantes estaban en primero y segundo año de carrera, tenían entre 17 y 20 años y estudiaban materias diversas tales como derecho, economía, sociología, gestión e historia. También estudiaban varios idiomas. La mitad de los estudiantes eran alemanes.

5.2. Metodología

En *Sciences Po Paris*, como en buena parte de las instituciones de educación francesas, se aprende español mediante el estudio de documentos (audiovisuales, escritos, etc.) sobre temas diversos. Además de estar establecido en los objetivos oficiales, los mismos estudiantes reclaman el estudio de la actualidad de los diferentes países hispanoparlantes. Por esta razón el tema de los DDHH en Latinoamérica resulta de interés para ellos. Para la puesta en marcha de nuestro estudio seguimos los delineamientos propuestos por Freire (nombrar, reflexionar, actuar). Acto seguido, se definieron los siguientes temas y subtemas:

– *Tema principal*: La violación de DDHH por parte de ciertas empresas transnacionales en América latina, principalmente en Colombia.

– *Subtemas*: La RSE, la ética empresarial, el consumo ético.

Una vez establecidos el tema y los subtemas, se redactaron los objetivos de la experiencia:

– Ayudar a tomar conciencia a los estudiantes de la violación de DDHH por parte de ENT en Latinoamérica partir de sus conocimientos y experiencia previa en Europa.

– Hacer reflexionar a los estudiantes sobre su comportamiento como consumidores.

– Hacer reflexionar a los estudiantes sobre el papel que pueden jugar ellos como estudiantes de *Sciences Po* y posibles futuros miembros de corporaciones y organizaciones internacionales públicas y privadas.

– Incitar a los estudiantes a programar acciones a corto y largo plazo que podrían ponerse en marcha para hacer un aporte a la solución de los problemas planteados.

– Promover el desarrollo de la competencia estratégica oral de los estudiantes mediante la observación, sistematización y uso de estrategias de comunicación oral.

– Promover el uso y aprendizaje de léxico mediante la lectura y la comunicación oral.

No entraremos en los detalles de las secuencias pedagógicas propuestas a lo largo de las ocho semanas ya que el objetivo principal del presente artículo es enfocarnos en la pedagogía crítica, en el tema y en los objetivos de la experiencia. Los materiales utilizados y la manera de explotarlos son importantes pero cada docente se encargará de organizar las secuencias según su propio estilo de enseñanza. Por ende, simplemente daremos una idea general de lo que hicimos, sin detallar la cronología, la evaluación, etc.

Para cumplir con nuestros objetivos, estudiamos el tema principal a través de diversos documentos escritos y audiovisuales². Al mismo tiempo, se llevaron cabo diversas actividades que permitieron el desarrollo de las diferentes destrezas lingüísticas, principalmente las orales. Nos centramos principalmente en la competencia estratégica. En las secuencias propuestas incluimos actividades en las que los estudiantes observaban, analizaban y practicaban diferentes estrategias de comunicación oral (perífrasis, petición de ayuda, petición de repetición, etc.). Así pues, se dio prioridad al intercambio oral y para ello contamos a menudo con la presencia de dos profesionales latinoamericanos que compartieron sus experiencias y puntos de vista. Su presencia es fundamental en el marco de este trabajo, como lo señalamos en un estudio anterior (Ospina García 2012). Para consolidar este trabajo lingüístico y de reflexión, los estudiantes participaron en varias actividades y tareas. Una de ellas consistió en hacer una pequeña encuesta a amigos y familiares para averiguar si conocían lo que significaba la RSE y si se sentían concernidos. Los estudiantes hicieron dicha encuesta con entusiasmo y en clase socializamos las respuestas. Otra consistió en escribir un texto en el cual tenían que tomar posición en cuanto a la visión de Friedman sobre la RSE (ver epígrafe 5.3). Para ello, se los invitó a poner de relieve su propia concepción de la RSE y el papel que juegan ellos actualmente como consumidores y como futuros profesionales, posibles miembros de organizaciones y de grandes empresas internacionales. Otra mini tarea consistió en una simulación llamada «un pueblo del Amazonas» donde un periodista extranjero debía entrevistar a los habitantes y visitantes del pueblo. Vamos a ver con un poco más de profundidad el desarrollo de esta última tarea.

El objetivo de esta tarea era poner en práctica lo aprendido en clase mediante una simulación en la que cada estudiante tendría varios roles. Esta tarea fue adaptada del libro *A fondo* (Coronado *et al.* 2004). En esta simulación, un periodista viaja a un

² Ver las referencias de los materiales utilizados en las páginas 10-11.

pueblo amazónico. Allí entrevista a un número determinado de personas: un estudiante de *Sciences Po* en prácticas, el dueño de un hotel, un ecologista, una prostituta, el responsable de una empresa petrolera, un médico, un turista, un pescador, un indígena, etc. La tarea tenía lugar de esta manera: se ponían bocabajo dos pilas de papelitos. Una pila para las preguntas que el periodista debía formular y otra para los personajes. Cada estudiante debía jugar el papel del periodista y hacer dos preguntas (de la pila) a cada uno de los personajes. Tanto el periodista como los personajes iban cogiendo un papelito al azar. El periodista debía hacer las preguntas que le salieran y los otros estudiantes debían responder a dichas preguntas en función del personaje que les hubiese tocado de la pila de personajes. Los roles iban cambiando a medida que las preguntas iban siendo respondidas. Antes de llevar a cabo esta tarea final, se hicieron varias actividades. Dos de esas actividades tuvieron lugar en una sesión, un par de semanas antes del final del semestre. La primera actividad fue la lectura y presentación de varios artículos de prensa (similares a los presentados en el epígrafe 3). Antes de leer, hicimos una actividad para practicar una estrategia de comunicación oral precisa: la paráfrasis. En parejas, cada estudiante tenía un papel con estas indicaciones:

Tu compañero(a) tiene que comprender las palabras de esta lista y adivinar cómo se dicen en francés, español o alemán. Tu trabajo consiste en utilizar todos los medios verbales posibles (definición, descripción, ejemplificación) para hacer que él (ella) pueda saber de qué palabras se trata. En ningún momento debes pronunciar la palabra ni utilizar gestos.

- *Acuser* (acusar)
- *La pollution* (la contaminación)
- *La déforestation* (la deforestación), etc.

El otro estudiante tenía estas palabras:

- *Le dommage* (el daño)
- *L'intoxication* (la intoxicación)
- *Un ruisseau* (un riachuelo), etc.

Las palabras en español se revelaban al final de la actividad. Una vez ambos hubieron terminado, todos los estudiantes leyeron en voz baja e individualmente sus artículos (había 4 o 5 artículos en total, entonces más o menos dos o tres estudiantes tenían el mismo artículo). Luego, se formaron grupos de 3 o 4 estudiantes, quienes tenían artículos diferentes. Lo que debieron hacer fue presentar el contenido de su artículo y escuchar a los demás. Al final debían dar su opinión sobre el contenido de su texto y expresar si estaban al tanto de lo que contaban los artículos y si en sus países sucedían cosas similares.

Una vez terminada esta actividad, hicimos la segunda, la cual consistía en ver el documental *Mundo Perdidos* sobre la Amazonía ecuatoriana y varias compañías petroleras que causaron irreparables daños ecológicos (ver referencia exacta en la Bibliografía). Hicimos unos ejercicios de comprensión oral.

La tarea final (simulación) tuvo lugar en la última semana del semestre. Presentamos aquí una ilustración de las preguntas y personajes que esta tarea:

| | | | |
|---|---|--|--|
| ¿Se ha enterado de que van a cortar el 40% de los árboles del bosque para aprovechar la madera? | ¿Le han dicho que otra compañía petrolera piensa instalarse en el pueblo? | ¿Sabe usted que van a desviar el río para hacer cultivos de regadío (arrosage)? | ¿Sabía usted que van a ampliar la carretera de acceso al pueblo? |
| El alcalde del pueblo | Un turista | Un indígena | Un accionista de una compañía petrolera |
| Un campesino | El dueño de un hotel (propriétaire) | El dueño de restaurante | Un pescador (<i>pêcheur</i>) |
| El dueño de una tienda (<i>épicerie</i>) | El gobernador de la región | Un misionero | Un médico |
| ¿Sabe usted que se piensa crear un Ministerio Para los Asuntos Indígenas? | ¿Sabe usted que hay grupos ilegales armados en la zona? | ¿Está usted informado de que...? <i>(Aquí el periodista debe improvisar una pregunta)</i> | ¿Está usted enterado de que pesan amenazas sobre los dirigentes sindicales y defensores de derechos humanos? |

Esta tarea final dio la posibilidad a los estudiantes de reciclar oralmente lo aprendido en clase y sobre todo de expresar sus propias opiniones a partir de los roles que debieron asumir. Asimismo, se trató de un ejercicio interesante de expresión oral que les permitió utilizar diversas estrategias de comunicación oral.

5.3. Resultados

Buena parte de los objetivos de esta experiencia se cumplieron, sobre todo los relacionados con la toma de conciencia y el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes ya que estos afirmaron que al principio de la experiencia no sabían mucho o nada de la RSE y al final terminaron conociendo muchos aspectos interesantes sobre esta. Estas son algunas reflexiones que nos permiten llegar a esta conclusión:

Hay que tener en cuenta que la RSE no era suficiente hasta ahora. Los valores que exponen las empresas solamente son afirmaciones voluntarias. Por causa de eso, no se puede verificar el grado de adherencia de esos principios. Lo más importante para mí es la protección de los consumidores, de los DDHH y del medio ambiente. Como estudiante de Sciences Po, por consiguiente, me siento en parte responsable por el futuro de la gestión de las empresas. Los estudiantes de hoy son los ejecutivos de las empresas de mañana. Con respecto a eso, estoy convencido que es entonces en la universidad que tenemos sensibilizar a los futuros ejecutivos. (*Estudiante 1*)

A decir verdad, no conocía la noción de la RSE antes del curso de español y por eso tengo que admitir que no tenía un juicio muy desarrollado sobre la cuestión. Ahora que conozco mejor el concepto puedo afirmar que me siento concernida por ello, pero no tanto en el sentido que probablemente voy a trabajar en una empresa, sino en el sentido que ahora soy una consumidora que no realmente pongo atención a los productos que compro o más precisamente a su origen. Así, debo admitir que no es fácil saber si una empresa es equitativa o no, lo que pone en duda la exactitud del hecho de que es una ventaja para la reputación de una empresa tener un comportamiento equitativo, porque es difícil mostrarlo a los clientes. (*Estudiante 2*)

Pregunte a cinco amigos en primer lugar si conocieron a la Responsabilidad social de Empresa, después que creían que estaba, y finalmente si ponían atención a comprar productos de empresas éticas. Aunque todos estaban estudiantes muy cultivados, a mi juicio, nadie sabía precisamente que era la RSE. Al mejor solo habían entendido un poco de esa cosa. Es interesante constatar que tres de los cinco creían que se trata de un impuesto, o de una cotización que debían pagar las empresas y que iba a ámbitos sociales. En el mismo orden de ideas, dos pensaban que la RSE era la obligación para empresas de invertir en ámbitos sociales o medioambientales [...]. (*Estudiante 3*)

Asimismo, los estudiantes tuvieron acceso a la información sobre los temas mediante el estudio de casos concretos en Colombia. Algo muy interesante es que, a pesar de la distancia geográfica, los datos que recogimos nos permiten llegar a la conclusión de que siempre pudieron establecer una conexión importante con su propia cultura y con sus propias experiencias. En cuanto al aspecto lingüístico de la experiencia, los estudiantes tuvieron la oportunidad de utilizar estrategias orales de comunicación y de aprender nuevo léxico, principalmente mediante las lecturas y las conversaciones en clase. Asimismo, aunque no estamos en capacidad de confirmarlo, por nuestras observaciones creemos que los estudiantes también ganaron fluidez y coherencia al hablar en español.

6. Discusión

A pesar de lo positivo de la experiencia, hay aspectos a mejorar, principalmente por dos razones. Primero, por la dificultad que representa compaginar el aprendizaje temático y el aprendizaje lingüístico. En efecto, a diferencia de los cursos donde se aprenden exclusivamente contenidos precisos en una lengua extranjera, en nuestro curso el objetivo era doble ya que había que aprender y reflexionar sobre un tema preciso y al mismo tiempo aprender el idioma. Esto generó algunos contratiempos ya que, por ejemplo, a veces la balanza se inclinaba más hacia los contenidos temáticos que hacia los lingüísticos. Otro inconveniente fue que a veces al abordar un punto lingüístico (sobre todo de gramática) nos alejábamos del tema principal de la experiencia. No obstante, creemos que con la práctica y la experiencia estos contratiempos se pueden sortear sin mayores dificultades.

7. Conclusión

Los resultados de este estudio de caso demuestran que en nuestro contexto (y, esperamos, en otros también) es posible enseñar de manera crítica a través de la formulación y el análisis de problemas sociales de diversos tipos que pueden afectar directa o indirectamente a nuestros estudiantes, la toma de conciencia de estos problemas y la propuesta de acciones concretas para hacer frente a las problemáticas planteadas. La forma (gramática, léxico y fonética) representa un reto muy importante para el docente ya esta debe ser integrada en la programación adecuadamente para poder alcanzar resultados positivos en esta área. Esto no es empresa fácil dado lo complejo que resulta compaginar simultáneamente contenidos temáticos y lingüísticos en el contexto de aprendizaje de una lengua extranjera. En cuanto a lo que aporta la pedagogía crítica a la didáctica de lenguas y culturas, podemos decir, como Crookes (2009), que la nuestra es una disciplina con dimensiones tan políticas como las de cualquier otra disciplina de la Educación. Los docentes que deciden adoptar esta pedagogía lo hacen por convicción personal. Esto trae como consecuencia un trabajo verdaderamente explícito sobre temas que para muchos docentes podrían parecer demasiado polémicos. Así, es posible que la pedagogía crítica se censure o autocensure en determinados contextos.

En conclusión, como docentes de español, si el contexto nos lo permite, creemos posible tanto hacer reflexionar a los estudiantes sobre lo que pasa en su propio contexto, como sacarlos de su mundo para llevarlos hacia el mundo del Otro, un mundo que a menudo ellos desconocen, conocen mal o, incluso, ignoran. Así, estaremos contribuyendo, a nuestra escala, al desarrollo de la justicia social y a la formación de ciudadanos críticos en este mundo globalizado, multicultural y tantas veces cruel en el que nos ha tocado vivir.

Bibliografía

- Casado Cañeque, F. (2006). *La RSE ante el espejo: carencias, complejos y expectativas de la empresa responsable en el siglo XXI*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Coronado, M. L., García, J. y Zorzalejos, A. (2003). *A Fondo. Curso de español lengua extranjera. Nivel Avanzado*. Madrid: Sociedad General Española de Librería.
- Crookes, G. (2009). «Radical Language Teaching». En Long, M. H. y Doughty, C. J. *The handbook of language teaching*. Singapore: Blackwell Publishing, pp. 595-609.
- Crawford, L. (1981). «Redirecting foreign language curricula: Paulo Freire's Contribution». *Foreign Language Annals* 14: 257-73.
- Crawford Lange, L. (1982/1987). «Curricular alternatives for second language learning». En Long, M.H. y Doughty, C.J. (eds.). (1987). *Methodology in TESOL: A book of readings*, pp. 120-44. Rowley, MA: Newbury House.
- Guilherme, M. (2004). *Critical citizens for an intercultural world*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Freire, P. (1970/2005). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
- Friedman, M. (1970). «The Social Responsibility of Business is to Increase its Profits». *The New York Times Magazine*, September 13, 1970.
- Gordon, T. y Webber, J.R. (2008). «Imperialism and Resistance: Canadian Mining Companies in Latin America». *Third World Quarterly* 29(1): 63-87.
- Klein, N. (2007). *The Shock Doctrine*. London: Penguin Books.
- Reagan, T. y Osborn, T. (2002). *The foreign language educator in society: Toward a critical pedagogy*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Osborn, T. (2005). *Teaching world languages for social justice: A sourcebook of principles and practices*. Routledge.
- Ospina García, S. (2012). «¡Colombianadas! Aspectos socioculturales de países en conflicto y E/LE: ¿Los abordamos en clase o no (y cómo)?». En Izquierdo, J. M., Acquaroni, R., Blake, R. y Villasol, C. L. (eds.). *Actas del IV Congreso FIAPE (Federación Internacional de Profesores de Español)*. «La enseñanza del español en un mundo intercultural. Jornadas pedagógicas». Santiago de Compostela (España), 17-20 de abril de 2011.
- Saguier, M. (2011). «En el banquillo de los acusados: Empresas transnacionales y violaciones de derechos humanos en América Latina». *Revista de Negocios Internacionales*, 3/3: 116-153. Universidad EAFIT.
- Salazar, K. (2011). «Editorial: Empresas y derechos humanos: una relación compleja». *AportesDPLf* 15/4: 3.
- Zullivan, R. (2003). «Human Rights and Companies in Conflict Zones». *Security and Development* 3(2): 287-299.

Páginas de internet

http://www.oecd.org/document/56/0,3746,en_2649_34893_49415672_1_1_1_1,00.html

<http://www.champagne-ardenne-export.com/fr/fiches-pays/colombie/investir2>

<http://www.planet-expert.com/fr/pays/colombie/cadre-et-opportunités-d-investissement>

Programas de radio (RTVE) y películas

Programa «**Países en conflicto**» <http://www.rtve.es/alacarta/audios/paises-en-conflicto/>

«Amazonas» (26/07/11), «Destrucción del “pulmón” de la tierra» (22/11/11),

«Los Derechos Humanos: una Difícil Defensa» (27/12/11).

Documental «**Los Hijos del Jaguar**». De la colección «Mundos Perdidos América» (2000, España). Productor: Gerardo Olivares.