

Mi camino decolonizante: Una experiencia sobre la pertenencia y el devenir¹

Malba Barahona²

Traducción: Juan A. Gómez en colaboración con Florencia Vasque³

Resumen

En este trabajo, Malba Barahona da cuenta de su trabajo auto-etnográfico, el cual presenta una colección de experiencias vividas como actos políticos y conscientes para manifestar su emancipación y decolonización. Para este fin, la autora identifica tres momentos formativos: trasladándose de ser chilena a convertirse en latina, de ser estudiante de doctorado a ser investigadora, y pasando de ser profesora de lengua a mediadora cultural. Barahona explica las nociones de pertenencia y devenir/devenir y pertenencia expresados firmemente en un repertorio amplio de contextos sociales y actividades relacionadas con instituciones sociales como la familia, la escuela, el lugar de trabajo y la política. Luego, la autora reflexiona sobre su experiencia personal en la construcción y concientización de su identidad nacional como chilena, y

Summary

In this paper, Malba Barahona accounts for her autoethnographical work which features a collection of her lived experiences as political and conscious acts to manifest her emancipation and decolonization. To this aim, she identifies three formative experiences: from being Chilean to becoming Latina; from being a PhD student to becoming a researcher, and from being a language teacher to becoming a cultural mediator. The author explains the idea of belonging and becoming / becoming and belonging as expressed firmly in an array of social settings and activities related to social institutions such as family, school, workplace, and politics. Barahona reflects on her personal experience of the construction and awareness of her national identity as a Chilean and how it was modified and questioned when she

cómo esta identidad fue modificada y cuestionada al emigrar a Australia para completar sus estudios doctorales. El hecho de que Barahona reaccionara rechazando y resistiendo la identificación como Latina, la llevó a buscar un entendimiento de sus creencias coloniales profundamente enraizadas. Es así como la exploración de su indigenidad negada puede ser rastreada a momentos clave que han iluminado su camino decolonizante: sus aspiraciones de transformarse en profesora de inglés y de viajar al extranjero *para ver el mundo con sus propios ojos* y de transformarse en una formadora de docentes para crear un sistema educativo mejor. Como profesora de idioma, ella se transformó en mediadora cultural, una que busca encontrarse en una posición entre el “hogar” y la nación. Finalmente, Barahona nos otorga su opinión sobre existir “entre medio”, lo que sugiere una conexión fuerte al concepto de identidad transnacional, es decir, adoptar algunas prácticas culturales de la nación huésped mientras conserva su identidad nacional chilena.

Palabras clave: Formación Docente - Pertenencia - Devenir - Auto-etnografía - Mediador - Cultural - Identidad.

migrated to Australia to pursue her PhD studies. The fact that she reacted by rejecting and resisting being identified as Latina led her to seek an understanding of her own deeply rooted colonial beliefs. The exploration of the denial of her indigeneity can be traced back to the key landmarks which illuminate her decolonizing path: her aspirations to become an English teacher and travelling abroad *to see the world with her own eyes* and of becoming a teacher educator to improve the educational system. As a language teacher, she became a cultural mediator, one who seeks to be situated in a position between “home” and the nation. Finally, Barahona reflects on being “in between,” which suggests a strong connection to the concept of transnational identity, which is, adopting some cultural practices of the alien culture while keeping her own national identity.

Key Words: Teacher Education - Belonging - Becoming - Autoethnography - Cultural Mediator - Identity.

<p>Fecha de recepción: 11/05/16 Primera Evaluación: 29/06/16 Segunda Evaluación: 11/8/16 Fecha de aceptación: 11/8/16</p>
--

Los autores de esta colección⁴ iniciaron este proyecto hace un tiempo como una forma de manifestar nuestras experiencias vividas a manera de actos políticos y conscientes para emanciparnos y decolonizarnos. Era entonces un tiempo de cambios en el que algunos de nosotros estábamos en *transición*, buscando lugares productivos para situar nuestras voces. Uno de los lugares empoderadores y metafóricos que construimos fueron las *tertulias*⁵ (reuniones sociales), en las que compartíamos nuestras experiencias, conocimiento y creencias. Aquí mismo fue donde empezamos nuestra lucha decolonizante y colaborativa.

La auto-etnografía se ha vuelto la metodología lógica que nos permitiría describir y analizar nuestras experiencias. En esto se tuvo la intención de no sólo entender nuestras experiencias sino también fortalecernos y pelear el status quo (Reyes Cruz, 2012). Como investigadora en educación, he usado diferentes métodos cualitativos a fin de explorar fenómenos sociales diferentes. Sin embargo, desconocía la auto-etnografía antes de este proyecto. Conscientemente elegí este enfoque puesto que desafía las formas tradicionales de indagar y sitúa la investigación como un acto político (Reyes Cruz 2012). No obstante, el reto mayor fue amalgamar un espíritu decolonizante y estar abierta a (des) aprender. Explorar mis creencias ancladas a la luz de perspectivas decoloniales y feministas parecía algo alejado de mi vida profesional y académica.

Aun así, en un intento por superar mis limitaciones, tomé este desafío y escribí mi auto-etnografía.

Esta auto-etnografía examinó la relación del “Yo” con el “Otro” a través de algunas influencias formativas básicas que han formado la construcción compleja de mi identidad como una experiencia de “la pertenencia y el devenir/ el devenir y la pertenencia”. Como observó Nicholas Mirzoeff, con frecuencia se define al “Otro” como totalmente diferente del “Yo”, por lo que sensaciones de ansiedad perturban y preocupan al individuo (Mirzoeff, 1999). La diferencia parece, en absoluto, aparente y más convincente de lo que es en la realidad tangible. Es así que, para el individuo en este proceso, es crucial que esta “diferencia deba ser no sólo conocida, sino visible” (1999, p. 17). Además, las diferencias expresadas en las contradicciones deben ser hechas explícitas y confrontadas para entender y aceptar el “Otro”.

La estudio de la visibilización de las diferencias descritas en este capítulo entre mi “Yo” y el “Otro” –esto es, quien soy yo y como me ven– es llevado a cabo a través de las lentes de tres experiencias formativas diferentes: trasladándome de ser chilena a convertirme en latina, de ser estudiante de doctorado a ser investigadora, y pasando de ser profesora de lengua a mediadora cultural. Para el análisis de estas transformaciones, he usado algunos posts de mi blog escritos durante el período 2009–2014 los cuales documentaron mi experiencia en Australia, así como auto-reflexiones

que he registrado en esos años. La mayoría de las publicaciones del blog fueron escritas en momentos de caos que revelan profundas frustraciones y dolor mientras confrontaba “mi Yo” con el “Otro” en las Antípodas.

Progresivamente, descubrí que el compromiso con la tecnología (específicamente *bloguear*) capturó y medió efectivamente mi construcción de identidad transicional (Collin 2014). Mi blog⁶ se volvió el punto de partida no sólo para comunicarme con mi familia y amigos, sino también para mediar la construcción de mi nueva identidad pública digital. Bloguear me permitió ver las relaciones entre el yo, la comunidad y los lugares. Antes de empezar con mi “historia” y su propio análisis, sería útil proveer una definición de lo que quiero dar a entender con “la pertenencia y el devenir/ el devenir y la pertenencia” como parte de la construcción de una identidad social/ pública y política.

La pertenencia y el devenir

La idea de “la pertenencia y el devenir/ el devenir y la pertenencia” (Lee & Roth, 2003) surgió como parte del proceso mientras hacía mi doctorado en Australia. Leyendo las perspectivas inspiradoras de Lee y Roth acerca del proceso de doctorarse (Lee & Roth, 2003), aprendí que como parte del proceso de enculturación vivido durante los estudios doctorales, muchos estudiantes tienen la aspiración de volverse miembros legítimos de una comunidad de intelectuales.

En Australia, como en Europa y en los Estados Unidos, en la mayoría de los casos, obtener el título de doctor es considerado la entrada segura a los círculos académicos. Se piensa que el proceso de doctorarse brinda al estudiante no sólo el conocimiento disciplinar, sino también las habilidades para llegar a ser un investigador íntegro y formado. Entonces, resulta sorprendente el hecho de que el sentido de devenir crece más fuerte en la comunidad de intelectuales doctorados al re-construir sus identidades como estudiantes y volverse investigadores.

Esta idea de identidad como un continuo, formando parte de una comunidad y de un proceso de volverse parte de otra, no está restringida a los estudios doctorales. Por el contrario, un sentido de pertenencia se expresa fuertemente en un amplio repertorio de lugares sociales. Como sugiere Hall (2002), participamos y formamos parte de una gran gama de grupos sociales desde el momento en que nacemos. Esto no es solo como una condición dada definida por nuestra biología (como el sexo), sino que también nos apropiamos y aculturamos a través de actividades relacionadas a instituciones tales como la familia, la escuela, el lugar de trabajo y la política. Asociados a las varias membresías de los grupos sociales están los valores, creencias y actitudes las cuales, en parte, definen nuestras actividades comunicativas y las relaciones que establecemos. Además, nuestras identidades están formadas por esas membresías, así como también por medio de nuestras acciones ejercidas por nuestra agencia.

La identidad no es una categoría dada, sino una co-construcción social que está relacionada dialécticamente con la agencia por medio de nuestras acciones y discurso (Roth, Tobin, Elmesky, Carambo, McKnight, & Beers, 2004). Desde la perspectiva de Gee (1996), “no es sólo qué decís ni cómo lo decís, es quién sos y qué estás haciendo mientras lo decís” (p. 15).

Por lo tanto, la idea de pertenencia no sólo se refiere a un estado psicológico en el cual uno necesita relacionarse con el mundo, sino que también es el posicionamiento de uno mismo en el mundo y cómo el “Otro” ve una parte de un mundo específico. Tomando esta lógica, quien sos está también determinado por el lugar dónde naciste, y tu identificación cultural a un lugar específico o, en otras palabras, a una identidad social. Linda Alcoff (2006) argumenta lo siguiente:

Existen dos aspectos del ser que están involucrados en la identidad social. Con el término identidad, uno piensa mayormente acerca de cómo estamos ubicados socialmente en el público, qué hay en nuestros documentos de identidad, cómo debemos identificarnos en un Censo y en solicitudes de empleo y en las interpolaciones de interacción social de cada día. Esta identidad pública es nuestro ser percibido socialmente en los sistemas de percepción y clasificación y las redes de comunidad en las que vivimos. Pero también existe una subjetividad vivida, la cual no está siempre emparejada perfectamente con nuestro ser percibido, y que puede ser experimentada y conceptualizada diferentemente (p. 92)

Partiendo de esta interacción entre una identidad social/ pública/ política y una subjetividad vivida, pasaré a detallar mi experiencia personal de la construcción y consciencia de mi identidad chilena/ latina.

La interacción de la identidad nacional e individual

Una identidad nacional refiere a un sentido colectivo que es el producto de una construcción histórica y social que cambia inevitablemente a través del tiempo. Es una historia compartida, un conjunto de eventos históricos que forman y permean quienes fuimos, quienes somos, y en quién deseamos convertirnos. Un conjunto compartido de intenciones manifiestas, tales como preferencias, sentimientos, predisposiciones, y “las maneras de hacer las cosas” formulan la naturaleza de la identidad nacional en un punto particular en el tiempo y hacen visible la singularidad de quienes somos, normalmente definida en contraste con otras identidades nacionales (Larraín, 2001; Prieto Larrain, 2011). Por lo tanto, el concepto de identidad nos permite “dar referencia a cómo una persona entiende su relación con el mundo, cómo esa relación está estructurada a través de tiempo y espacio, y cómo una persona puede entender las posibilidades para el futuro” (Norton, 2005, p. 5). Esto implica que la identidad está “construida socialmente y que refleja el contexto social, histórico y político de las experiencias vividas de un individuo” (Hall, 2002, p. 31).

Sin embargo, este sentido de pertenencia a una comunidad que comparte un entendimiento del mundo y nuestro lugar en él está interrumpido y desafiado cuando migramos. Esto se agudiza aún más cuando la migración tiene lugar entre países que no comparten un pasado histórico y cultural, y en los cuales las relaciones de poder son desiguales. En esencia, nos desorientamos con respecto a nuestro lugar en el mundo. No “pertenece” más. A menudo, tratamos de replicar la vida que seguíamos en nuestros hogares, o asimilarnos al contexto nuevo, o encontrar un lugar entre ambos. Lo dicho previamente refleja lo que unos describen como la emergencia de la identidad migratoria “en el contexto de un proceso de globalización complejo y disperejo” (Collin 2014, p. 534).

De chilena a latina: ¿Qué significa ser una mujer latinoamericana en Australia?

En los últimos treinta años, un cuerpo de investigación creciente ha surgido para explorar críticamente el concepto de “Latinoamérica”. Walter Mignolo ha señalado que países europeos o los Estados Unidos conciben América Latina como “un territorio vasto y una fuente de mano de obra económica, lleno de recursos naturales, turismo exótico, y playas caribeñas fantásticas esperando para ser visitadas, invertidas y explotadas” (Mignolo, 2005, p. 96). Esta creencia ampliamente sostenida ha sido también transferida a los pueblos de América Latina, los latinoamericanos

o “latinos” – término usado no sólo para referirse a personas que vienen del sur del continente americano, sino también para diferenciarlos de los pueblos anglo-europeos que los llaman “latinos/as”. Esto también sucede en Australia, donde personas del sur de las fronteras de Estados Unidos son llamadas comúnmente “latinos/as”. Por ejemplo, aquellos “latinos/as” que han ido a Australia como refugiados, estudiantes, trabajadores de oficio, o migrantes son considerados usualmente como un grupo homogenizado compartiendo un idioma, raza, etnia y cultura común. Caricaturas convencionales de latinos/as en Australia muestran individuos con rasgos físico indígenas, de color, ruidosos, sexualmente “ardientes”, o meramente “exóticos”.

Ser identificada como “latina” ha desafiado mi “chilenidad” y me ha hecho confrontar mis propias creencias sobre ser chilena y latinoamericana. Mi idea de “Yo” como una chilena no estaba alineada con ser “latinoamericana” o “latina” en ningún período previo a venir a Australia. Mi respuesta a esta identidad impuesta confirma estudios sobre la identidad chilena, lo que revela nuestra distancia de la idea colectiva del resto de América Latina. Este sentido es capturado efectivamente por Pizarro quien observó “que los chilenos sean latinoamericanos es una verdad auto-evidente para todos, excepto para los chilenos mismos” (citado en Montecino 2003, p. 85).

Mi propio Yo como chilena/ latina se volvió explícito sólo como una imposición cuando me mudé a Australia, como parte de una de los migrantes chilenos pertenecientes a lo que se conoció como “fourth wave” (cuarta ola) para realizar mis estudios de doctorado en el extranjero (Collin, 2004). En Chile, era sólo una chilena – aunque de Santiago, lo que no era conspicuo dado que más de un tercio de la población chilena vive allí. Por el contrario, al llegar a Australia, fui inmediatamente clasificada como “latina”. Mis cualidades físicas y mi color de piel revelaron aparentemente mi “herencia” y el “lugar amplio y extenso” de donde se asumía que provenía. En las calles de Sydney, Melbourne, y Canberra he sido descrita públicamente como latina reiteradas veces. Me han dicho que luzco “latina”, o que soy “tan apasionada” o que “mi lenguaje corporal lo dice todo”. Consecuentemente, se me ha impuesto un modo de ser, una comunidad, raza, y etnicidad. Aquí es de suma importancia mencionar que aunque los australianos tradicionales usualmente suelen seguir estereotipos americanos de las impresiones de personas latinoamericanas, los “latinos” son probablemente vistos como más exóticos que en los Estados Unidos. Las diferencias geográficas, culturales e históricas son mucho más amplias y extensas entre Australia y América del Sur. Entonces, el “Otro” parece completamente diferente.

Mi reacción al ser identificada como “latina” fue de rechazo y resistencia, con una fortalecida adherencia a mi identidad chilena surgida en respuesta. Esta reacción inicial (in)esperadamente dio lugar a un proceso de búsqueda para entender mis propias creencias coloniales profundamente enraizadas. Estas creencias y prejuicios incluían el carácter aparentemente excepcional de los chilenos en el contexto de América del Sur, la auto-identificación de los chilenos como “los ingleses” de América Latina, mi indigenidad negada, y la inevitable mirada a Europa como la inspiración de crecimiento y desarrollo.

Mi carácter excepcional condimentado con un espíritu inglés y emprendedor

Como una chilena viviendo e investigando en Australia, descubrí cómo mi identidad personal estaba mucho más cerca de una identidad colectiva co-construida de lo que previamente lo había racionalizado. De acuerdo a Larrain, si bien es muy difícil construir una identidad permanente y nacional, podemos identificar algunos rasgos que nos hacen únicos (Larraín, 2001). En este sentido, por ejemplo, soy consciente de esta idea nacional colectiva que viene de la noción de Chile como una forma de país “excepcional” en América del Sur. Después de todo, es un país que ha superado una “geografía disparatada” y catástrofes y desastres naturales frecuentes para desarrollarse (Larrain, 2011). Creo que yo también era similarmente excepcional.

Nada en mi vida se logró con suerte. Por el contrario, tuve que superar adversidades y momentos difíciles. Siendo joven, nunca perdí un día de escuela y como empleada, raramente me tomé licencias por enfermedad. Por lo tanto, mis logros han sido el resultado de mi persistencia y trabajo duro. Trabajar tenazmente y ser resiliente han sido los legados de mi madre.

Otra idea común es que ser chilena es hacer explícita la distinción o separación entre Chile y nuestros países limítrofes. En vez de verme como parte de los países andinos, me veía diferente y negaba mi herencia ancestral. Como lo ha argumentado Glas (2013), existe una creencia sustentada entre los chilenos de que somos “más ordenados, reservados, serios y estructurados que el resto de un continente ruidoso, caótico, impulsivo que pasa más tiempo bailando que trabajando” (p. 38). Este entendimiento está bien capturado en la frase usada comúnmente por los chilenos para referirse a ellos mismos: “los ingleses de Latinoamérica”. Aun así, este intento de diferenciarnos de nuestros vecinos era un gesto fútil en países como Australia, donde me convertí en la construcción cultural simplista de “Latina”.

Otro rasgo que parecía compartir con la identidad colectiva nacional chilena es lo que Larraín ha llamado una actitud emprendedora (Larraín, 2001). Esta actitud surgió junto con los gobiernos que sucedieron la dictadura de Pinochet en los 90s. El crecimiento económico y la estabilidad política le dieron al país un sentido de empoderamiento

marcado especialmente por el desarrollo económico. Aunque el legado de desigualdad estructural de riqueza continúa, las condiciones de vida han mejorado y los chilenos ven posible el fin de la pobreza, a través de los préstamos y de una actitud “emprendedora”. El consumo y el acceso a los servicios han forjado el impulso de los chilenos para desarrollarse y acumular riqueza individual.

He llegado a lograr una posición privilegiada en la sociedad pese a mi pasado de clase baja. Con la ayuda de préstamos y becas, he logrado continuar con mis estudios de postgrado en Chile y fuera del continente. A nivel personal, he trascendido este ciclo de pobreza intergeneracional y he accedido al nivel más alto de educación. He alcanzado las aspiraciones que mi madre y un gran número de mujeres chilenas tenían para sus hijos e hijas en las décadas de 1970 y 1980. Entonces, en términos amplios, cualquier chileno me consideraría una mujer exitosa. Esta concepción es una paradoja ya que en Chile, en los últimos veinte años, la idea de éxito está usualmente acompañada por la riqueza económica, lo que no es mi caso. Recibí una educación universitaria, aun así, mis posesiones materiales son escasas. Tengo alrededor de cuarenta años y no tengo casa propia, ni auto, ni grandes ahorros. Cuando escribí este artículo estaba empleada con contratos temporarios, como jefe de trabajos prácticos temporaria en universidades australianas, poco valorada y mal pagada.

Mi indigenidad negada

La mayoría de los chilenos se auto-identificarían como “blancos” (Latinobarómetro, 2011). Aunque casi la mitad de la población de chilenos son, étnicamente, “mestizos”, los chilenos se identifican culturalmente más cercanos a Europa. Esta creencia está ampliamente asumida y esparcida a través de todas las clases sociales y niveles de educación (Waldman Mitnick, 2004). Los grupos indígenas son minorías que han sido históricamente marginadas, que presentan un gran nivel de pobreza, bajo nivel de educación formal y “desarrollo”. El racismo se ha perpetuado, institucionalizado, y se ha vuelto un “secreto”, el cual no es cuestionado ni percibido como un problema social (Waldman Mitnick, 2004). Por lo tanto, no es de sorprenderse que nadie quiera ser parte de las minorías oprimidas y carentes.

Los lazos con mi indigenidad han sido mayormente borrados y/o ocultos. Aunque la indigenidad está latente en mis rasgos físicos, desafortunadamente no hay trazos culturales. Crecí siendo testigo de cómo varios de mis parientes decían frases como “no, si yo no soy Mapuche; yo soy español”, y “En mi familia todos son blancos”. Es muy común oír que los indígenas de Chile son “vagos” y “ebrios”. Más aun, la palabra “indio” se usa comúnmente como un insulto. Como niña y luego, como adolescente, rara vez tuve algún tipo de contacto significativo con ellos. El grupo más largo de indígenas en Chile, los Mapuches, me parecían tan extranjeros

como los ingleses. La diferencia más marcada era que los ingleses eran “sofisticados” y “desarrollados”. Me ha llevado un recorrido largo entender mi indigenidad y sentirme orgullosa de la persona en la que me estoy convirtiendo.

No me identifico como blanca o indígena. Simplemente soy una chilena. Sin embargo, en Australia me volví “mestiza”. Este descubrimiento de ser “mestiza” ha hecho aparente mi “india oculta”. En varias ocasiones en Australia, he sido encasillada a mi herencia, a lo que respondo que no tengo certeza de dónde provengo. Esta respuesta ha desconcertado a algunos australianos, quienes han esperado alguna explicación más exótica que “sólo chilena”. Si bien esta categoría impuesta en Australia podría revelar un racismo encubierto, es mi propia negación de mi indigenidad lo que me choca.

La negación y el desdén por mi indigenidad propia parece ser parte de mi identidad chilena enraizada. Aunque no me considero racista, esta negación me ha hecho dar cuenta de qué tan “europea” he sido educada. Actualmente, reconozco que mi inconformismo al ser clasificada como mestiza en Australia viene de un racismo encubierto en el cual la indigenidad está asociada a nociones de inferioridad, retroceso y primitivismo.

Mi complejo de inferioridad y mi indigenidad pueden verse en decisiones diferentes que he tomado a lo largo de mi vida. Por lo tanto, para seguir con esta exploración, rastrearé los hitos de mi vida, los cuales iluminan mi camino decolonizante.

Convertirme en profesora de inglés me permitirá ver el mundo con mis propios ojos

Me he convertido en una profesora de inglés para “ver el mundo” con mis propios ojos. He egresado de la secundaria y, como como muchos jóvenes, no sabía qué camino podría seguir en mi vida. Se me ha dicho que siempre he sido femenina, paciente y amable con las personas. Entonces, convertirme en profesora de inglés parecía el camino natural.

Esta creencia fue reforzada por mis familiares, quienes me decían que iba a ser “una futura buena profesora”. Me pregunté “¿Qué tipo de disciplina debería enseñar?”. Es así que recordé a mi padre hablando de la importancia que tiene saber hablar inglés para “tener acceso al mundo”. Fue su experiencia como un niño trabajando para los “gringos” como caddie en un curso de golf lo que le dio forma a esa creencia. Mi padre nunca aprendió a hablar en inglés ni ha viajado a países de habla inglesa. En vez de eso, lo que hizo fue poner en mi cabeza la idea de aspirar a conocer ese mundo. Es así como yo empecé a estudiar inglés para ver/ conocer el mundo/ el Norte con mis propios ojos.

Luego de cinco años de estudios de grado, me hice una profesora de inglés calificada. Esos años marcaron también mi transición de niña a mujer. Mi vida post-universitaria fue tan predecible como la de cualquier chilena joven en la década de los 90. Conseguí empleo, me casé, y obtuve un préstamo para comprar un auto, una casa, y para seguir

estudiando. El trabajo me mantuvo “ocupada”, pero no me sentía del todo realizada. Me decidí por hacer una Maestría en Lingüística Aplicada para profundizar mi conocimiento y darle más sentido a mi vida profesional. No solo quería pasar por una experiencia educacional diferente, sino que también quería ser alguien en el “Norte”. No me era suficiente saber acerca del mundo a través de libros y de la experiencia de “otros”; necesitaba vivirlo yo misma. No había becas disponibles para viajar al exterior en ese entonces, así que estudié en un programa de Maestría en la Universidad de Chile. Esta experiencia nueva fue, simultáneamente, gratificante y desafiante. La investigación y sus revelaciones hicieron que mi vida y mi trabajo fueran más significativos. Gracias a esta experiencia, confirmé mi fuerte deseo y compromiso con la enseñanza y el mejoramiento. Sin embargo, todavía anhelaba esa experiencia de “ver el mundo/ el Norte con mis propios ojos”. Viajar a los países de habla inglesa como turista no me era suficiente.

Ser una formadora docente para crear un sistema de educación mejor

Mientras realizaba mi Maestría, enseñaba inglés y lingüística a potenciales profesores de inglés y traductores de inglés al español. Esta experiencia cambió mi visión acerca de la educación, más precisamente, acerca de la formación docente. Trabajar en tres universidades al mismo tiempo me permitió tener un mejor entendimiento de

contextos diferentes y de estudiantes que luchaban con sus formas de enseñanza. Fue en ese momento en el que me di cuenta de que mi comprensión sobre la educación era limitada. He sido una docente en ejercicio y una formadora de docentes por muchos años, pero la asignatura “Inglés” ha dominado mis prácticas. Mis intereses consistían en la adquisición de un segundo idioma como un proceso cognitivo, y veía mi papel de profesora como alguien que podía facilitar un proceso lingüístico. No era de sorprenderse que me convirtiera en una profesora de inglés como segundo idioma en una carrera de Chile por mi conocimiento y experiencia en Lingüística Aplicada. Paradójicamente, ese trabajo fue el que hizo evidente la necesidad de entender mi trabajo desde una perspectiva educacional en las que se encontraran tanto las necesidades sociolingüísticas como las necesidades lingüísticas de mis estudiantes.

Como formadora docente, evalué cómo son educados los profesores para enseñar inglés como lengua extranjera (ILE) en entornos secundarios y universitarios. Es en esta serie de contextos en los que emergieron interrogantes críticos: “¿Qué es lo que motiva a los docentes en formación de inglés a comprometerse a enseñar ILE?, ¿Cómo logra el currículum del Profesorado en Chile mediar este aprendizaje?, ¿Cómo es que el nexo dialectal entre docentes en formación de ILE y sus contextos sociales dan forma al aprendizaje de dichos docentes?,

¿Para qué tipo de educación estamos preparando a las futuras docentes?” Mi preocupación social por el entendimiento y la mejora del sistema educacional re-emergieron y mi compromiso social creció. Sin embargo, el compromiso social que ha marcado mi transición de pupila a mujer adulta se ha perdido de alguna manera en la cotidianidad de trabajar duro para ser (considerada) eficiente.

La preocupación social

Mientras entraba en la adultez, Chile volvía a tener un gobierno democrático luego de años de una dictadura brutal. Con el retorno a la democracia, tenía esperanzas de que Chile pudiera ser un lugar para vivir satisfactoriamente. Sin embargo, año tras año, las circunstancias sociales parecían estar lejos de mejorar. Por el contrario, los niveles de ingreso y la desigualdad social permanecieron ininterrumpidos, y el sistema neoliberal que se infundió durante la dictadura persistió ampliamente. Si reflexionamos sobre esta realidad, podemos entender que los sistemas de educación y de salud chilenos permanecieron exclusivamente como productos del mercado. Luego de pelear arduamente contra una dictadura opresiva por la libertad de un país mejor, este resultado fue no solo desalentador, sino también desilusionador. Chile se ha convertido en una sociedad competitiva e individualista. Fui testigo de cómo la sociedad chilena buscó un crecimiento económico y una prosperidad financiera.

Una actitud emprendedora continuó emergiendo entre chilenos. Para decirlo en términos sencillos, la felicidad personal continuó siendo medida de acuerdo al éxito económico.

Aunque me comprometí a realizar una contribución a mi país, también sentí que las estructuras y el contexto mismo me eran opresivos. Más de una vez, me sentí urgida a emigrar. Como propone Alcoff, la identidad de “uno” está establecida por la genealogía, el reconocimiento social, el lugar social objetivo que uno habita en una sociedad estratificada, pero por otro lado, uno tiene que tomar decisiones sobre cómo entender, negociar y vivir “su” identidad (2006, p. 19). La imposición social al categorizarme como una mujer sin hijos y divorciada me encadenó y, consecuentemente, aceleró el proceso de emigración a Australia, como un camino hacia mi emancipación.

¿Por qué emigré a Australia?

Antes de mudarme a Australia, siempre había pensado que mi aspiración de vivir fuera del continente residía en la necesidad de lograr un título que me permitiría profundizar mi entendimiento y conocimiento sobre la educación y el mundo. Sin embargo, ahora reconozco que esta aspiración se trataba de una excusa más que del motivo verdadero. Chile se volvió un ambiente sofocante que me imponía una manera de ser que no podía sobrellevar. Personalmente, había “decepcionado” a mi familia al divorciarme de mi esposo y al decidir no tener hijos propios.

En Chile, para muchas mujeres –incluso para mi familia– resulta una ambición vital ser madre, y aun las mujeres de mente abierta y liberales tienen (o aspiran a tener) hijos. Ese destino no fue el mío. No iba a seguir las normas arbitrarias culturales y especulaciones que la sociedad chilena me ha impuesto. Simplemente, no me iba a transformar en la mujer que otros esperaban que fuera.

Profesionalmente, había llegado a un callejón sin salida. Parecía que era una profesional realizada. Si bien me sentía ocupada todo el tiempo, las razones para hacer mi trabajo eran insignificantes. Además, trabajaba para una institución con la cual estaba en desacuerdo ideológicamente. Era una profesora en una universidad privada que no estaba interesada en mejorar la vida de su gente. Era una pieza en una máquina de hacer ganancias, una muy funcional, trabajadora y productiva. Ingenuamente, pensé que hacía mi trabajo bien y que iba a cambiar las cosas. Evidentemente, este anhelo estuvo lejos de suceder. Mi trabajo en el aula era motivante y desafiante, pero yo sentía que era una isla. No podía hacer cambios relevantes yo sola.

Estaba en el medio de un laberinto y no podía ver la salida. Empecé a dar forma a la creencia de que estudiar fuera del país iba a permitir reinventarme, comenzar de cero, y encontrar un proyecto a largo plazo que pudiera hacer mi vida más significativa. Hoy mismo entiendo que la decisión de migrar a Australia estaba basada en

la aspiración de volverme una mujer “Occidental”, una mujer “secular, liberada y con control de su propio cuerpo” (Mohanty, 2003, p. 335). La afirmación de Mohanty acerca de esta caracterización específica de la mujer occidental ha sido diseminada y encarnada aun por mujeres “emancipadas”. Esto revela estructuras coloniales profundamente enraizadas que apuntalan este estereotipo mítico. En ese momento de mi vida, pensaba que para ser una mujer emancipada, necesitaba emigrar a este mundo occidental míticamente liberador. Como un acto emancipatorio/ evasivo, decidí tomar control de mi vida y escapar a mi destino para construir un rumbo diferente. Así fue como vine a Australia *para ver el mundo con mis propios ojos.*

De estudiante de doctorado a investigadora

Como mencioné al principio de este capítulo, “soñaba” con estudiar en un país de habla inglesa desde mis estudios de grado. Como estudiante de grado, investigué la historia, el lenguaje, la cultura, y las prácticas sociales de los países de habla inglesa. Estas indagaciones estaban reflejadas no solo en mi anhelo por estudiar el idioma, sino también en mi deseo por conectarme con otras comunidades y apropiarme de algunas prácticas culturales comúnmente apreciadas en países angloparlantes. Aunque sostenía una posición crítica con respecto a los Estados Unidos y el Reino Unido en cuanto a sus medidas políticas con América del Sur, tenía

un concepto positivo de su “mujer occidental”. Adoptaba exactamente la crítica que Mohanty hacía a la auto-representación discursiva de mujeres occidentales como más articuladas y en control de sí mismas (Mohanty, 2003). Seguir el camino de mi madre y convertirme en ama de casa no era el propósito de mi vida. En retrospectiva, y como resultado de esta auto-etnografía, indagarme como mujer ha evidenciado claramente mi concepción oculta del lugar de la mujer occidental como ser superior y mejor. Como estaba por viajar a Australia, estaba intrínsecamente anticipando devenir una “mujer occidental emancipada”. Las Antípodas revelaron que este concepto *es más un mito que una realidad.*

Luego de dos días de vuelo cruzando el Océano Pacífico, se me asignó el papel de estudiante de doctorado. Me llevó casi un año acostumbrarme a este nuevo personaje. En Chile, era una articulada formadora de educadores con un número de responsabilidades significativas, estaba a cargo tanto de profesores como de estudiantes. En Australia, me convertí en una estudiante internacional como beneficiaria de “Becas Chile”, el apoyo económico otorgado por el gobierno chileno para seguir estudios de postgrado en Australia (lo que también dicta que debo “devolver el servicio prestado” a Chile en mi regreso). No mucho después de mi llegada a Australia, escribí en mi blog en inglés:

¿Conflictos de identidad? Bueno, en Chile era una mujer, una vez casada, una profesora de inglés, una formadora de profesores y una amante de las montañas. Aquí, en Canberra, en Aussieland, soy ciclista, una estudiante de doctorado, amante de las caminatas, sudamericana, chilena, tutora en español, aun una amante de las montañas y una mujer (Barahona, M. 2010)

Como estudiante internacional tenía recursos limitados y se esperaba que fuera sumisa, dependiente, complaciente y necesitada. Me convertí en la primera latinoamericana en mi centro de investigación. La comunidad no sabía cómo ubicarme (¿era una estudiante asiática, europea o simplemente una latina?). Y yo tampoco lo sabía. Un año después de haber iniciado mi doctorado publiqué en el blog:

Como parte de esta experiencia del doctorado, estoy elaborando una nueva identidad: una identidad que representa las prácticas y el ser una estudiante, una académica y una investigadora. Lucho por entender qué significa ser una estudiante de doctorado y trato de ser una adecuada candidata. Me pregunto: ¿qué debo hacer como estudiante de doctorado? ¿Cómo debo ser y comportarme como tal? ¿Estoy investigando? (Barahona, M., 2010)

Al segundo año en el programa de doctorado efectué la siguiente reflexión:

Hoy puedo ver que como estudiante de doctorado me encontraba en un proceso de devenir; estaba aprendiendo a ser investigadora. En ese proceso, de vez en cuando, me sentí miserable al adoptar este nuevo personaje. Vine a Australia para cumplir un sueño largamente anhelado: investigar en formación docente en ILE en Chile y contribuir para mejorar mi país. Sabía que el doctorado no me iba a ser fácil; por el contrario, sabía que era una experiencia desafiante y que estaba enfrentando dificultades y superando problemas. Pero “sufrir” no estaba en mis planes (Barahona, M., 2012)

Esta observación refleja no solo el deseo de convertirme en una candidata al doctorado, sino que también revela un llamado desesperado por ser aceptada y la necesidad de pertenecer a la comunidad de estudiosos del doctorado. El sufrimiento mencionado en la última oración se refiere a lo que yo en ese momento veía como mi “incapacidad” para asimilarme y ser una candidata a doctorado común. Como mujer chilena, muchas veces sentí que mi historia laboral y mi conocimiento eran considerados insignificantes y rara vez reconocidos por mis colegas australianos. No era común que se me preguntara sobre mis experiencias en investigación o educación superior.

La naturaleza conflictiva del proceso de investigación así como también de mi vida en Australia persistió. Sin embargo, de a poco, y como era de esperarse, empecé a convertirme en investigadora. Al revisar mis publicaciones en el blog del año 2013, la formación de mi identidad como investigadora se hace evidente:

Una de mis razones para realizar mis estudios doctorales era *interpretar un fenómeno social y posiblemente contribuir a su mejora*. Creo firmemente que el lujo de pensar y estudiar un problema requiere investigadores comprometidos con un contexto concreto y una comunidad. Entonces, la definición anterior no es del todo satisfactoria. Le falta una indagación en los modos de interpretar, explicar y transformar un fenómeno social. Sé muy bien que los cambios requieren esfuerzo y mucho más que indagación académica. Sin embargo, la indagación académica es absolutamente necesaria para hallar nuevos caminos de transformación. Esto es lo que entiendo es la investigación, la investigación que importa. (Barahona, M., 2013)

Mi camino para convertirme en una investigadora en educación ha sido moldeado mayormente por literatura europea/ norteamericana. En mi campo de investigación principal – formación docente en ISL – la literatura está mayormente dominada por investigadores de habla inglesa (sobre todo norteamericanos e ingleses). Si bien el idioma inglés ha sido enseñado como lengua extranjera y

como segunda lengua en los últimos cincuenta años –incluso en América Latina– la investigación publicada desde contextos latinoamericanos es escasa. Esto no debería sorprender ya que en la mayoría de los campos la producción de conocimiento científico está dominada y regulada por intelectuales “occidentales” y el idioma elegido para publicar los trabajos científicos es, en su mayoría, inglés. Sin embargo, como decidí realizar “investigación que importara”, el contexto de estudio se volvió prominente. Siguiendo las palabras usadas por Kumaravadivelu, “Toda pedagogía, como toda política, es local. Ignorar experiencias locales es ignorar experiencias vividas” (Kumaravadivelu, 2001, p. 538). Esto se relaciona no sólo con el grupo de participantes bajo estudio, sino también con la institución, y la sociedad, y la cultura de la cual son parte. Entonces, como parte de convertirme en investigadora, redescubrí que el “Sur” de Chile es clave para co-construir conocimiento desde este contexto particular.

La prominencia del contexto educacional chileno en mis estudios y, más específicamente, de formación docente en ISL ha sido cuestionada en mi país. Como estudiante de doctorado en Australia me han preguntado varias veces: “¿Por qué estás estudiando algo acerca de Chile en Australia?” Asimismo, en Chile, me han sugerido: “¿Por qué no estudias cómo los Australianos entienden la formación docente para ser aplicada a Chile?” Mis respuestas variaban de acuerdo al hablante y al contexto.

Sin embargo, siempre me sentí incómoda y a la defensiva acerca de por qué realizaba mi investigación sobre Chile y su relevancia en la literatura internacional en el campo de investigación. Es así como en agosto de 2013, antes de entregar mi tesis doctoral, publiqué en mi blog esta entrada:

Examinar las experiencias vividas de profesores en formación, formadores docentes y docentes de escuelas es la razón principal por la cual usé una metodología de investigación cualitativa. Este tipo de indagación analiza el fenómeno considerando sus *condiciones históricas, socio-económicas, políticas, culturales y temporales. Por lo tanto, lo que hacen y piensan las personas no puede ser entendido como independiente del contexto. Es menester examinar las experiencias vividas en un marco de referencia de cultura y conectividad* (Barahona, M., 2013).

Como parte del proceso de diseminación de toda investigación, he escrito acerca de las particularidades del contexto chileno y como difiere del Norte. Aunque la mayoría de los investigadores de indagación cualitativa acordarían que para examinar fenómenos sociales es necesario considerar sus condiciones históricas, socio-económicas, políticas, culturales y temporales, se me ha cuestionado en variadas oportunidades la relevancia del “contexto chileno” en mi investigación. Preguntas como “¿Qué diferencia hay con Chile?”, “¿Cuáles son las implicaciones de un estudio en Chile

para el contexto ‘internacional?’” y “¿Por qué estás examinando el contexto chileno en Australia?” son algunas instancias de interrogantes que tuve que sobrellevar continuamente. Tiempo atrás, pensaba que estos cuestionamientos revelaban mi incapacidad de articular un argumento convincente. Hoy me pregunto si ha sido una noción descubierta del Sur inferior/ Norte superior. Actualmente, como parte de mi proceso personal de decolonización, como investigadora, puedo argumentar firmemente que “lo que hacen o piensan las personas” no puede ser entendido independientemente de su contexto. Por lo tanto, es absolutamente necesario examinar las experiencias vividas desde un marco cultural y de conectividad. Este marco está dado por las experiencias y propósitos compartidos de una comunidad dada. Parafraseando a Grosfoguel, podemos afirmar que el conocimiento debe venir por debajo proporcionando una perspectiva crítica de conocimiento hegemónico en las relaciones de poder involucradas en un contexto específico (Grosfoguel, 2001).

Hacerse una académica chilena en Australia ha tenido lugar en paralelo a ser una profesora extranjera de idioma, y a convertirse en una “mediadora cultural”. A continuación explicaré qué quiero decir con convertirme en una mediadora cultural como una profesora de idioma y porque veo esta transformación como un acto decolonizador y emancipador.

De profesora de idioma a mediadora cultural: la propiedad del español

La idea de la pertenencia y el devenir en mi esfera profesional se ve reflejada en la tensión constante entre enseñar un idioma como un objeto en sí mismo o como una herramienta que nos permite interactuar los unos con los otros. Las implicaciones de este entendimiento para enseñar yacen no solo en el tipo y material de actividades elegidas, sino también en los resultados de aprendizaje obtenidos. En Chile, he enseñado inglés por un período de tiempo considerable con propósitos comunicativos y funcionales. Sin embargo, nunca sentí que fuera una mediadora cultural. No pertenecía a la cultura que estaba enseñando. En esencia, esta cultura era tan extranjera para mí como lo era para mis alumnos. No era hablante nativa de inglés. En retrospectiva, reconozco que mi entendimiento de mediadora cultural estaba limitado a comunidades anglocéntricas de los Estados Unidos y el Reino Unido. No discernía que el idioma inglés podría ser considerado de hecho como un puente para conectar otras comunidades en un mundo globalizado. Dicha estrechez estaba dada por las categorías impuestas acerca de ser profesores nativos o no-nativos de inglés.

Esta dicotomía impuesta entre profesores nativos versus no-nativos ha sido estudiada exhaustivamente en el campo de la formación docente en inglés como segundo idioma. La investigación ha revelado que la auto-percepción de considerarse profesor nativo o no-

nativo afecta la autoestima y la falta de confianza en el manejo del idioma (Kamhi-Stein, 2009). Mi percepción no era muy diferente a la evidencia de la investigación internacional. Si bien mi nivel de competencia en inglés puede ser considerado cercano al nativo, como profesora del idioma siempre me sentí un tanto inadecuada a causa de mi falta de un sentido de “pertenencia”. El idioma, los valores culturales, las normas sociales y las visiones del mundo que estaba enseñando no eran míos. Sin darme cuenta, había incorporado la creencia de que el inglés es natural, neutral y provechoso (Pennycook, 1995), y que las aulas donde enseñaba eran espacios apolíticos aislados de problemas políticos, sociales, culturales y económicos (Auerbach, 1995). Aun así, esta creencia no tiene que ser necesariamente cierta. El idioma inglés puede ser provechoso pero también tiene el potencial de oprimir y excluir. Como ha sido analizado ampliamente, el inglés puede ser un portal para posiciones de poder así como también puede llevar a una dependencia de formas de conocimiento occidentales, y puede amenazar y desplazar los idiomas locales y culturas (Phillipson, 1992; Pennycook, 1995; Skutnabb-Kangas, 2000). A lo largo de mi camino decolonizante, me he vuelto consciente de la visión del mundo colonial/ moderno y del Norte como dominante y del Sur como subalterno expresado a través del inglés como idioma dominante y de las habilidades para enseñarlo que se proporcionaron mayormente a hablantes nativos del inglés.

Por el contrario, enseñar español en Australia me ha abierto una posibilidad emancipadora. Encarnaba un idioma y una cultura que eran *míos*. Me transformé no sólo en una profesora de español, sino también en una mediadora cultural, el puente para asistir a mis alumnos a cruzarse a mi cultura. Entiendo que una mediadora cultural es alguien que está situada en una posición “entre el hogar y la nación/ mercado en general” (Erik & Valli, 2010). Como mediadores culturales, los profesores de un segundo idioma pueden favorecer la permanencia de visiones estereotípicas de la cultura/ gente y su gente o cambiarlas. Enseñar español como segunda lengua en una universidad australiana me permitió vivir la experiencia de primera mano de cómo una profesora de idioma puede mediar no sólo dos mundos, sino también contribuir a una ciudadanía global. Esto se contradecía con la autoridad que me era dada al ser una profesora nativa, posicionándome como la propietaria y representante de la cultura hispanohablante. ¿Soy una representante autorizada de mi cultura? ¿De qué cultura estamos hablando? ¿O de la cultura de quién, después de todo? Esos fueron los interrogantes que surgieron de mi experiencia como profesora de español en Australia. Luego de un semestre enseñando español, publiqué en mi blog, “Enseñar español ha cambiado mi identidad en el sentido que, de alguna manera, enseñé un poco de lo que soy o represento para estos estudiantes. Soy vista como una Latina proveniente de un país turbulento” (Barahona, 2010).

Aunque aún no tengo respuestas definitivas para esas preguntas, la experiencia de enseñar me ha hecho reconsiderar el significado de cultura y su asociación con la enseñanza de una lengua extranjera. Afrontar las visiones estereotípicas de Latinos/ Hispano-hablantes en los libros de texto y el currículum para enseñar español fue desafiante. En Australia, es común encontrar dos tipos de currículum para la enseñanza del español. Un enfoque está basado en CEFR⁷ en el cual se enseña “el verdadero español” de España. Otro enfoque es el basado en el currículum norteamericano el cual frecuentemente utiliza la cultura “Latina” y las variedades del español típicos de América Latina. Estos enfoques parecen oponerse entre sí; sin embargo, ambos comparten no sólo una visión parcial de lo que el idioma español es y su cultura encarnan, sino que también ambos enfoques niegan su complejidad. Como sugiere Train “el español, como un idioma global, es un complejo conjunto dinámico de prácticas de lengua y culturas que involucra cientos de millones de personas en contextos locales y globales muy reales que han sido sucesivamente formados por los contornos cambiantes del colonialismo, el imperialismo y la globalización” (Train, 2007, p. 208).

Mi compromiso al enseñar el español en Australia ha sido parte de mi “devenir ideológico” (Freedman; Ball, 2004, en Train, 2007). Me he vuelto consciente de la ideología que apuntala la enseñanza de un idioma extranjero más fuertemente (Baeten & Simons, 2014). Esta ideología se revela a través de los diferentes

entendimientos de la intersección entre idioma, cultura y educación. La estandarización de un idioma, las cuestiones del hablante nativo, la motivación instrumental para enseñar/aprender un idioma, y una cultura benigna son algunas de las cuestiones que revelan ideologías afianzadoras. ¿Deberíamos continuar aceptando el presupuesto de que el idioma es “el mero vehículo a través del cual el mundo es interpretado” (Corson, 2001, p. 14)? Mi respuesta es un rotundo no. Un idioma encarna la diversidad y la complejidad de pueblos diferentes y prácticas culturales.

A través del proceso de transformarme en profesora de español, he aprendido a adueñarme de mi lengua, a valorar su complejidad y diversidad, y a afrontar mis propias contradicciones. Paradójicamente, la construcción de mi identidad como profesora de español ha sido marcada por mis propios conflictos internos. Mi primera batalla ha sido aceptar mi propio idioma. Como chilena, he crecido escuchando que los chilenos hablamos el peor español en América del Sur, mientras que los colombianos y peruanos hablan el español “real” (cercano al estándar del español de España). Estas creencias también las ratifican, en Australia, los hablantes del español y los australianos. Al inicio de cada semestre solía presentarme y pedir disculpas a mis alumnos por mi español chileno. También les aseguraba que les iba a ofrecer variantes distintas posibles, incluido el “español real”. Mi actitud apologética hacia mi propia variante del español reflejaba, una vez más, una visión eurocéntrica encubierta y mi ser colonizado.

Mi proceso reflexivo de llegar a la consciencia en y sobre el idioma ha sido un proceso dialógico en el cual voces e identidades diferentes han emergido en un diálogo en curso lleno de contradicciones y luchas como se ha ilustrado en este capítulo. Como profesora de español, he decidido ponerle alto a la visión estereotípica de “Latinos/as” en Australia. Me rehúso a continuar con la simplificación de la compleja diversidad del español y de los latinos/as en “categorías monolíticas, socio-profesionales y racializadas.” (Train, 2007) La enseñanza del español abrió una oportunidad para la acción. En este sentido, avalo la proposición de Carson, quien sostiene que la educación/ enseñanza de un idioma extranjero “implica re-conceptualizar la adquisición de un idioma como lenguaje, críticamente adquirido. En este contexto, los estudiantes y profesores se vuelven críticamente conscientes de las variedades del idioma y de las ideologías, aportando al aula discursos diferentes así como también contextos históricos socio-culturales.” (Corson, 2001, p. 14) Esto significa que la enseñanza crítica y la adquisición de una lengua extranjera pueden potencialmente empoderar a los estudiantes y a los profesores al confrontar mundos diferentes desarrollados en encuentros previos e interacciones sociales constantes. Enseñar una lengua extranjera críticamente no es fácil y puede llevar a un espíritu bienintencionado a la frustración. Sin embargo, voy a seguir insistiendo.

No he superado todas mis contradicciones, ni me he emancipado completamente como educadora de un idioma o en mi rol como puente entre dos mundos. Sin embargo, soy consciente de que como profesora en lengua extranjera, juego un rol decisivo como mediadora cultural. Trabajo arduamente para contribuir y lograr que mis alumnos vean al “Otro” como un igual con diferentes prácticas culturales y colores.

Existir “entre medio”-¿Identidad transnacional?

Encontrarse “entre espacios” ha surgido fuertemente como un tema dominante en las reflexiones recientes en mi blog, sugiriendo el concepto de identidad transnacional. Por un lado, he escrito publicaciones con observaciones tales como “contando las semanas y comiendo vegemite⁸⁹” (Barahona, 2012). Esta publicación era una auto-reflexión sobre mi nivel de asimilación “peligroso” de la forma de ser australiana. Estaba reconociendo que me había apropiado de algunas prácticas culturales australianas para pertenecer a la comunidad que habitaba. Por otro lado, la conexión con mi identidad chilena se manifestaba a través de mi investigación y mi compromiso constante especialmente con respecto a cuestiones de educación. Tales conexiones fueron explícitas en publicaciones diferentes que escribí acerca de cuestiones sociales y políticas en Chile, especialmente relacionadas con los debates en torno a las reformas educativas en Chile.

En una publicación posterior, resolví que me encontraba viviendo en un tercer espacio entre dos mundos. Por ejemplo, escribí una publicación acerca de las protestas de los estudiantes chilenos y australianos, analizando sus diferentes manifestaciones como prácticas culturales en contextos sociales e históricos diversos. Estos ejemplos hicieron aparentes no sólo mi consciencia en dos mundos diferentes, sino también el surgimiento de una nueva perspectiva transnacional.

Notablemente, mi involucramiento con la comunidad chilena en Canberra fue casi inexistente durante mi estadía en el lugar. Mi involucramiento con otros compatriotas era ocasional y consistía solo en participar de varios eventos culturales y políticos. En esencia, nunca participé activamente en ninguna actividad “no-publicada en el blog”. Mi conexión con Chile y con los chilenos era principalmente virtual: a través de internet por medio de blogs, redes sociales como Facebook y Skype, diarios y radios en red, correo electrónico y por supuesto, a través de mi investigación.

Mi participación en la comunidad australiana era por un lado, a través de mis estudios, investigación, y enseñanza, y por otro lado, a través de amigos y de mi esposo australiano. Mi compromiso con las manifestaciones sociales y culturales australianas ha sido mediado por la mirada de mi esposo. Esto ha facilitado un entendimiento de la forma australiana de ser y de ver el mundo profundo y cercano. Si bien estoy muy agradecida por haber aprendido esto, me

mantengo altamente crítica con respecto al “modo de vida australiano”. He apropiado algunas prácticas culturales australianas, pero resisto otras. Me siento orgullosa de ser chilena, pero no soy ciega a cuán racistas y clasicistas somos los chilenos. Acepto la hibridación en la que estoy ahora con un grupo de “otros”. Somos una comunidad que comparte la intersección de “ser” mujeres académicas Latinoamericanas, viviendo “entre espacios” y en solidaridad.

Una reflexión final

Inicié este capítulo explorando el concepto de identidad como un proceso continuo de “pertenecer y devenir” en el cual somos algo en una comunidad en un momento dado y, al mismo tiempo, aspirando a ser algo más. Este proceso de pertenecer y devenir no es una tarea individual ni colectiva, sino una co-construcción dinámica dialécticamente relacionada entre las estructuras sociales y la agencia individual. A través de mis experiencias vividas aquí narradas, he ilustrado las contradicciones variadas descubiertas en el proceso de pertenecer y devenir que han iluminado mi camino decolonizante en curso. Al final de este capítulo, no puedo afirmar qué tan decolonizada es mi existencia, pero puedo asegurarles que me he vuelto consciente de que soy una académica firmemente enraizada en dos mundos. Soy una mujer intelectual chilena/ latina en Australia, y todavía aspiro a ser una mujer emancipada.

Emprender este trabajo auto-etnográfico me ha permitido proveer una perspectiva diferente de una mujer intelectual entre dos mundos, una que es raramente visible en el mundo anglosajón. Mis experiencias vividas aquí narradas representan una contribución a un diálogo en curso alrededor de la naturaleza compleja y diversa de las identidades socialmente formadas desde las “fronteras”. Este diálogo no sólo iluminará estas complejidades, sino que también inspirará potencialmente a otros a actuar en respuesta a ellas.

Mis experiencias vividas también reflejan mi viaje de un entendimiento crítico de valores y suposiciones que han dado forma a mi vida académica a través de esta reflexión auto-crítica. He empezado a (des)aprender nuevas formas de ver mi propia existencia y el mundo en el cual estoy situada. Por lo tanto, este trabajo académico me ha fortalecido no sólo para afrontar mis contradicciones, sino también para iniciar un proceso de transformación: mi emancipación, mi acto decolonial.

Estoy en transición. Mientras escribo este capítulo, me preparo para volver “a casa”, a Chile. Esta vez es diferente. Estoy lista para des/aprender y re-aprender.

Notas

¹ Versión original en inglés. BARAHONA, M. (2015): My decolonizing path: An experience of Belonging and Becoming. In: ARASHIRO, Z. and BARAHONA, M. (Ed.) *Women in Academia crossing North-South Borders. Gender, Race and Displacement*. London: Lexington Books.

² Formadora de profesores. Investigadora con una vasta experiencia en la enseñanza de español e inglés como lengua extranjera. Sus intereses de investigación incluyen la formación del profesorado en segundo idioma, adquisición de una segunda lengua, lingüística aplicada, nuevas tecnologías y pedagogías innovadoras. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.

³ Doctor en Lenguas Romances. Magister en Literatura Comparada. Magister en Estudios Hispánicos. Profesor de Inglés. Ayudante de Trabajos Prácticos, Facultad de Humanidades, Departamento de Lenguas Modernas, Profesorado de Inglés. Universidad Nacional de Mar del Plata – Nivel Avanzado, Comunicación Integral y Literatura Inglesa. Miembro grupo de investigación ‘Problemas de la literatura comparada’ - Directora: Prof. Lisa R Bradford. Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. Miembro del GIEEC, Director: Dr. Luis Porta. Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina juargo98@gmail.com

Florencia Vasque es estudiante avanzada del Profesorado de Inglés de la Facultad de Humanidades, UNMDP.

⁴ Barahona alude a los autores de la colección Arashiro, Z. y Barahona, M. (Eds.) (2015) *Women in academia crossing North-South borders: gender, race and displacement*. London: Lexington Books.

⁵ En español en el texto original.

⁶ Es importante mencionar que entre 2009-2014 Barahona ha trabajado con dos blogs. Uno lo escribía en español en el cual anotaba sus reflexiones de su vida en Australia. El otro blog, escrito en inglés, incluía publicaciones sobre su viaje de investigación y su proceso. En este trabajo ha analizado reflexiones de ambos blogs. Sin embargo, las publicaciones en español han sido traducidas al inglés en la publicación de este trabajo en inglés. Las publicaciones originales se pueden leer en los correspondientes blogs (ver las referencias).

⁷ Siglas en inglés para Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

⁸ N del T: se refiere a la marca de un conocido untable en Australia

Bibliografía

ALCOFF, L. (2006). *Visible identities: Race, gender, and the self*. Oxford: Oxford University Press.

ARASHIRO, Z. y BARAHONA, M. (Eds.) (2015) *Women in academia crossing North South borders: gender, race and displacement*. London: Lexington Books.

AUERBACH, E. (1995). “The politics of the ESL classroom: Issues of power in pedagogical choices.”. En J. Tollefson, *Power and inequality in language education* (págs. 9 - 33). Cambridge: Cambridge University Press.

BAETEN, M., & SIMONS, M. (2014). “*Student teachers’ team teaching: Models, effect, and conditions for implementation.*”. Obtenido de Teaching and teacher education : doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2014.03010>

BARAHONA, M. (2010). “*Enseñando español.*”. Recuperado el 30 de 10 de 2010, de Una chilena en Australia: <https://malbabarahona.wordpress.com/2010/enseñandoespañol/>. Wordpress

- BARAHONA, M. (26 de 9 de 2011). "To be or not be a researcher.". Recuperado el 2012, de My research journey: <http://effteachereducation.wordpress.com/to-be-or-not-be-a-researcher/>, Wordpress, 2012
- COLLIN, P. (2014). "Digitally enhanced?: Mediated migration and "fourth wave" Chileans in Australia.". *Journal of intercultural studies* 35(5), 532 - 48.
- CORSON, D. (2001). *Language diversity and education*. New Jersey : L. Erlbaum Associates, Mahwah.
- EICK, C., & VALLI, L. (2010). "Teachers as cultural mediators: a comparisson of the accountability era to the assimilation era." *Critical inquiry*. En *Language studies* 7(1) (págs. 54 - 77).
- GEE, J. P. (1996). *Social lingüistics and literacies: ideology in discourses*. 2nd ed. London: Taylor & Francis.
- GLAS, K. (2013). *Teaching English in Chile: a study of teacher perceptions of their professional identity, motivation and pertinent learning contents*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- GROSGOUEL, R. (2011). "decolonizing post-colonial studies and paradigms of political economy: transmodernity, decolonial thinking, and global coloniality.". Obtenido de TRANSMODERNITY: Journal of peripheral cultural production of the Luso-Hispanic world 1(1): <http://escholarship.org/uc/item/21k6t3fq>
- HALL, J. (2002). *Teaching and researching: language and culture*. Harlow: Longman.
- HOLLAND, D., LANCHICOTTE, W. J., SKINNER, D., & CAINE, C. (1998). *Identity and agency in cultural worlds*. Harvard University Press.
- KAMHI-STEIN, L. (2009). "Teacher preparation and nonnative English speakers educators2. En A. Burns, & J. C. Richards, *The Cambridge guide to second language teacher education* (págs. 91 - 101). New York: Cambridge University Press.
- KUMARAVADIVELU, B. (2001). "Towards a postmethod pedagogy." . En *TESOL Quarterly* 35(4) (págs. 537 - 59).
- LARRAÍN, J. (2001). *Identidad chilena*. Santiago: LOM Ediciones.
- LARRAÍN, J. (2005). *América Latina moderna? Globalización e identidad*. Santiago : LOM Ediciones.
- Latinobarómetro. (2011). *Informe Latinobarómetro*. Santiago de Chile: Corporación Latinobarómetro.
- LEE, S., & ROTH, W.-M. (2003). "Becoming and belonging: learning qualitative research through legitimate periphereal participation". *Forum qualitative Sozialforschung/ forum: qualitative social research* 4(2): Art. 35.
- MIGNOLO, W. (2005). *The idea of Latin America*. Oxford: Blackwell Publishing.
- MIRZOEFF, N. (1999). *An introduction to visual culture*. London: Routledge.
- MOHANTY, C. (2003). *Feminism without borders*. Durham: Duke University Press.
- MONTECINO, S. (2003). *Revisitando Chile: identidades, mitos e historias, Cuadernos Bicentenario*. Santiago: Presidencia de la República.
- NORTON, B. (2005). "Towards a model of critical language teacher education". En *Language issues* 17(1) (págs. 12-17).
- PENNYCOOK, A. (1995). *The cultural politics of English as an international language*. London: Longman.
- PHILLIPSON, R. (1992). *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- PRIETO LARRAÍN, M. C. (2011). "Branding the Chilean nation: socio-cultural change, national identity and international image". *PhD dissertation, Leiden University*.
- REYES CRUZ, M. (2012). "Ni con dios ni con el diablo: tales of survival, resistance, and rebellion from a reluctant academic". En *Decolonization: indigeneity, education and society* 1(1) (págs. 141 - 57).

- ROTH, W.M., TOBIN, K., ELMESKY, R., CARAMBO, C., MCKNIGHT, Y.M., & BEERS, J. (2004). "Re/making identities in the praxis of urban schooling: a cultural historical perspective." Obtenido de *Mind, culture and activity* 11(1): 48 - 69: .doi: 10.1207/s15327884mcal 101_4
- SKUTNABB-KANGAS, T. (2000). *Linguistic genocide in education - or worldwide diversity and human rights?* . London: Lawrence Erlbaum Associates.
- TRAIN, R. (2007). "Real Spanish: historical perspectives on the ideological construction of a (foreign) language". Obtenido de *Critical inquiry in language studies* 4 (2-3): 207 – 235: .doi: 10.1080/15427580701389672
- WALDMAN MITNICK, G. (2004). "Chile: indígenas y mestizos negados." . En *Política y cultura* (págs. 97 - 110).