

Devolviéndole lo crítico al lenguaje: una agenda crítica en la pedagogía de los idiomas

Panayota Gounari*

Traducido por: Juan Carlos Davila Davila**

Juan Carlos Guerra Sánchez***



Resumen

Devolviéndole lo crítico al lenguaje: una agenda crítica en la pedagogía de los idiomas Restoring Criticism to Language: A Critical Agenda in Language Pedagogy

Este artículo pretende redefinir lo que una perspectiva crítica en la formación en idiomas puede representar y cómo se sitúa en el contexto de diferentes enfoques de literacidad (funcional / interaccionista / reproductiva / crítica), y analiza sus implicaciones en la formación en idiomas. El propósito es mantener abierto el espacio de discusión para dar el paso, largamente esperado y necesitado, hacia un discurso más crítico por parte de los docentes de idiomas e investigadores en el campo del aprendizaje y la pedagogía de los idiomas.

Abstract

This paper intends to redefine what a critical approach in the formation in languages may involve, how it is located in various approaches (functional / interactionist / reproductive / critical) to literacy, what are its implications in language education. The author's aim is to keep discussion open in order to give the long expected and required step towards a more critical discourse from the point of view of language teachers and researchers in the field of language learning and pedagogy.

Résumé

Cet article cherche à redéfinir ce qu'une perspective critique peut représenter dans la formation en langues et la manière comme elle est située dans le contexte de différentes approches d'alphabétisation (fonctionnelle / interactionnelle / reproductrice / critique), et il analyse ses implications dans la formation en langues. Le but est maintenir ouvert l'espace de discussion pour faire le pas attendu et obligé, vers un discours plus critique de la part des enseignants de langues et des chercheurs, dans le champ de l'apprentissage et la pédagogie des langues.

Palabras clave

*Pedagogía crítica, perspectiva crítica en formación en idiomas, literacidad, política del lenguaje, docentes de idiomas
Critical pedagogy, critical approaches in language education, literacy, language policy, language teachers*

* Ph. D., docente asesor, Departamento de Lingüística Aplicada, Universidad de Massachusetts, Boston.
E-mail: panajota.gounari@umb.edu

** Docente-asesor, Corporación Colombiana del Lenguaje Integral, Medellín.
E-mail: jucadad@yahoo.com.mx

*** Docente-asesor, Corporación Colombiana del Lenguaje Integral y Escuela de idiomas, Universidad de Antioquia, Medellín.
E-mail: juguerra@une.net.co

Durante las dos últimas décadas, hemos sido testigos de cómo viene creciendo el interés por el papel de las perspectivas críticas en el aprendizaje y la pedagogía de los idiomas, tanto por parte de los investigadores como de los docentes de dichos idiomas. Las perspectivas críticas han sido expresadas en y a través de la introducción de la *pedagogía crítica* en el campo de la formación en idiomas.

El adoptar una perspectiva crítica en la formación en idiomas le ha dado sentido a una amplia red de conceptos, ideas y prácticas que incluye, entre otros aspectos, un enfoque para la enseñanza y el currículo; un conjunto de habilidades enseñables que una persona puede dominar para pensar críticamente (Paul y Elder, 2005); la autorreflexión y la enseñanza reflexiva (Zeichner y Liston, 1996); la habilidad para analizar y revisar desde una "postura objetiva"; la forma de tratar "temas candentes" en el salón de clase, promover la "tolerancia" y comprometerse con una "pedagogía crítica sensible" (Brown, 2004); el compromiso con asuntos de poder, desigualdad y cambio social, y cómo, en los diversos contextos de la formación en idiomas, las prácticas podrían ser modificadas, cambiadas, desarrolladas o abandonadas, en un esfuerzo por apoyar a los estudiantes, el aprendizaje y el cambio social (Norton y Toohey, 2004:2).

[...] una forma de explorar el lenguaje en contextos sociales que va más allá de meras correlaciones entre lenguaje y sociedad y en cambio suscita más preguntas críticas que apuntan al acceso, al poder, a la desigualdad, al deseo, a la diferencia y a la resistencia (Pennycook, 2001: 6).

El surgimiento de estas perspectivas ha creado un nuevo espacio para un diálogo permanente, con el propósito de redefinir el aprendizaje de los idiomas y la educación dentro del marco de la pedagogía crítica. Este espacio no ha sido posible por muchos años dentro de un

campo dominado fuertemente por el positivismo y una perspectiva de métodos, que se ha resistido tercamente a adoptar perspectivas críticas en su agenda de investigación. Aún hoy, en algunos de los congresos importantes sobre lenguas extranjeras, por ejemplo, las discusiones críticas son marginadas a paneles de grupos de intereses especiales o simplemente descartadas.

Tal parece que mientras más nos movamos hacia las formas críticas de comprensión, interpretación y producción del conocimiento en el campo del lenguaje, más resistencia se encuentra por quienes "legitiman" el conocimiento, o sea, los expertos en la materia.

La pedagogía crítica no ha sido muy popular entre los docentes de idiomas, quienes han sido ampliamente deshabilitados por la celebración exagerada de métodos y prácticas que están desconectados de un discurso teórico. La resistencia a las perspectivas críticas también proviene del hecho de que muchos investigadores del campo y aun profesores de idiomas bien intencionados, todavía adoptan una perspectiva funcional del idioma, considerándolo un vehículo neutral de comunicación. De acuerdo con Crookes y Lehner:

[...] es común para los docentes de inglés como segunda y lengua extranjera verse contribuyendo al bienestar general simplemente porque le ayudan a la gente a comunicarse con otras personas, evadiendo sus responsabilidades al tratar de enseñar lo mejor posible, es decir, de la manera más "eficaz" y "profesional" posible (2007).

En este artículo busco redefinir lo que una perspectiva crítica en formación en idiomas puede significar y cómo puede ser situada en el contexto de varios enfoques de *literacidad*. También exploro diferentes perspectivas de literacidad y analizo sus implicaciones para la formación en idiomas. Las nociones de literacidad se conectan necesariamente con pregun-

tas de representaciones, participación democrática (Bhabha, 1999) y política, aun cuando se habla de algo tan “inocente” como la pedagogía del lenguaje. Por tanto, intercedo por una noción de *literacidad crítica*, a través de la formación en idiomas, con herramientas tomadas del marco de la pedagogía crítica.

Aquí no pretendo ofrecer ningún tipo de “panacea”. Mi propósito es mantener abierto el espacio de discusión para dar el paso, largamente esperado y necesitado, hacia un discurso más crítico por parte de los docentes de idiomas e investigadores en el campo del aprendizaje y la pedagogía de los idiomas.

Las literacidades y la formación en idiomas

En lo que puede ser ampliamente llamado el *campo de la formación / pedagogía en idiomas* (inglés como segunda lengua —ESL—, inglés como lengua extranjera —EFL— y lengua extranjera —FL—), el término “literacidad” ha conocido muchas definiciones y análisis, que van desde razones instrumentales / funcionales, pasando por interactivas y culturales / reproductivas y, por último, llegando hasta las perspectivas críticas.

El significado tradicional de la palabra “literacidad”, como la habilidad para leer y escribir en la propia lengua o en una segunda o lengua extranjera, privilegia el “conocimiento útil”, mediante un proceso de memorización mecánica de lo que se considera importante, y asume una pedagogía transmisionista, donde la instrucción está descontextualizada y la audiencia es pasiva. Gee (1996) anota acertadamente que esta visión sitúa la responsabilidad de la literacidad en la persona y no en la sociedad. Este enfoque instrumental / funcional insiste en la tan llamada “verdad unívoca de los significados” y se subordina a la utilidad y uso, mientras falla en examinar cómo se produce y emplea el conocimiento, en qué contextos y para qué propósitos.

Un enfoque funcional en la formación en idiomas significa considerar el lenguaje como una herramienta para la comunicación, que puede ser adquirida por fuera de un contexto sociocultural. Herbert Marcuse discutió el operacionismo en el lenguaje, anotando que:

“[La] cosa identificada con su función” es más real que la cosa separada de su función, y la expresión lingüística de esta identificación (en el sustantivo funcional y en las diferentes formas de contracción sintáctica) crea un vocabulario y una sintaxis básicos que impiden el paso a la diferenciación, la separación y la distinción. Este lenguaje, que constantemente impone *imágenes*, milita en contra del desarrollo y la expresión de *conceptos*. Su inmediatez y su estilo directo, impide el pensamiento conceptual; por tanto impide el pensamiento. Porque el concepto *no* identifica la cosa y su función. [...] el lenguaje funcionalizado, contraído y unificado es el lenguaje del pensamiento unidimensional (1991: 94-95).

Para Marcuse, este lenguaje funcional es un lenguaje radicalmente antihistórico; un fenómeno que a menudo se encuentra en el campo de la formación en idiomas extranjeros. Por ejemplo, es ahistórico enseñar francés e ignorar la larga historia del colonialismo francés y los idiomas subordinados producidos en este proceso.

Esta perspectiva funcionalista ignora cómo el conocimiento se produce en múltiples lugares, qué cuenta como conocimiento legítimo, quién tiene acceso a él, y cómo es matizado y afectado por las jerarquías del lenguaje. La funcionalidad en el contexto lingüístico significa la habilidad para leer y escribir; habilidades que se separan de los significados, las representaciones, la información y los discursos que se producen y se reproducen a través de ellos. Esto está muy de acuerdo con lo que Alastair Pennycook llama un “marco colonial celebratorio”. En este marco, el inglés, por

ejemplo, se percibe como un idioma inherentemente útil y su enseñanza es vista como una misión para el mundo. Esta posición

[...] pregona los beneficios del inglés por encima de otros idiomas, sugiriendo que el inglés es superior a otros idiomas en términos de cualidades tanto intrínsecas (la naturaleza del idioma) como extrínsecas (las funciones del idioma) (2001: 59).

Esto, de acuerdo con Pennycook, resulta en una “apreciación arrogante del inglés y un desdén por los otros idiomas” (2001: 56).

La imposición del idioma y la hegemonía lingüística se legitiman mediante una utilidad proyectada y una practicidad que no es “aplicable” a otros idiomas “subyugados”. Por tanto, muy a menudo la literacidad en la formación en idiomas se convierte en sinónimo de literacidad funcional en el idioma dominante. Separado de la política del lenguaje, esta perspectiva es responsable, por ejemplo, de la difusión global del inglés como idioma hegemónico y el aumento de diversos movimientos de “inglés solamente” en Estados Unidos.

Un enfoque interaccionista de la literacidad (alineado con el paradigma progresista de la literacidad en Dewey) apunta a “recobrar al sujeto y las dimensiones humanas del conocimiento” (Giroux, 2001b: 216). Dicho enfoque asume que los estudiantes construyen el conocimiento en la interacción con un ambiente físico, y el lenguaje es considerado como forma de autoexpresión. La lectura se ve como proceso intelectual para el crecimiento personal, donde el contenido gana importancia sobre el contexto. De acuerdo con Henry Giroux,

[...] las prácticas de literacidad [interactivas] están enraizadas en las formas de la pedagogía que separan la teoría de la práctica [ya que] reducen la relación entre contenido y poder a los imperativos de sentirse bien o la

seguridad del debate en el salón de clase (p. 220).

Él insiste en que, en este enfoque, “es la experiencia y no la interpretación y comprensión de ella lo que tiene mayor prioridad” (p. 220).

Sin embargo, las experiencias no se explican por sí mismas y pueden ser sólo entendidas cuando se leen en oposición a un contexto teórico / histórico. Un enfoque interaccionista de la literacidad en la formación en idiomas presenta el inglés como una herramienta para propósitos pragmáticos. Como tal, opera en lo que Pennycook llama un marco de “liberalismo leseferista”, la perspectiva que nos pide aceptar la utilidad del inglés como lengua franca, la cual puede promover la comunicación entre millones de personas. Desde esta visión, el inglés es, por defecto, un idioma global; pero no hay discusión en cómo ha llegado a ocupar tal posición.

Los proponentes de esta postura proclaman que naturalmente con el inglés en el centro no deberíamos olvidarnos de todos los otros idiomas de la periferia, pero rara vez se preguntan quién los puso en la periferia. De acuerdo con Pennycook, “todo lo que necesitamos para pensar de esta manera es celebrar el universalismo, mientras mantenemos la diversidad” (2001: 56). Esto implica la aceptación del inglés como idioma hegemónico, desarticulado del contexto social, económico, cultural y político, y de las élites que lo ponen en esta posición en primer lugar. Esta ideología se usa, como lo discuto más adelante en detalle, en grandes organizaciones como el Concejo Británico, que promueve el inglés como lengua franca. También implica claramente que uno puede usar el idioma hegemónico para el crecimiento personal (por supuesto, sólo para aquellos que tienen acceso a él) y para incrementar sus habilidades, la mercabilidad y el acceso a recursos y al mercado laboral. Sin embargo, la comprensión y la exploración del inglés mediante este marco no sería suficiente para desafiar las relaciones inherentes del po-

der, pero se mantendría, a nivel individual, como una forma de agarrar lo “nuevo” para el propio beneficio, más que una manera de movilizar subjetividades, es decir, individuos que negocian entre restricciones y posibilidades para tomar alguna forma de acción.

Por último, una visión reproductiva de la literacidad, dentro del marco de la formación en idiomas, apunta a las aulas como espacios para la reproducción social, cultural y lingüística. En esta perspectiva, las identidades se reproducen a través de la escolarización, cuyo papel es mantener el statu quo y reproducir la estratificación social y las jerarquías lingüísticas. El poder y el dominio son absolutos en este modelo conceptual. Esta perspectiva reconoce diferentes formas de capital cultural (lo que los estudiantes traen a través de su socialización, educación, clase, etc.) y el hecho de que algunos idiomas se posicionan más alto en la jerarquía lingüística y su dominio es recompensado a expensas de otros idiomas subyugados (Bourdieu, 1991). Las escuelas, como lugares de reproducción cultural, han desconocido constantemente las experiencias de grupos específicos de estudiantes de diversos antecedentes lingüísticos y culturales, asegurándose de transmitir lo que cuenta como conocimiento, esencialmente el conocimiento occidental.

En las sociedades multiculturales, como Estados Unidos por ejemplo, las escuelas han trabajado para asegurar la asimilación nacional y preservar el dominio occidental en el currículo. A través de prácticas educativas particulares, el sistema en Estados Unidos promueve la enseñanza del inglés como un prerrequisito necesario para la participación “igual” en la sociedad general. En realidad, este requisito funciona invariablemente como una barrera que evita que los que no hablan inglés y otros grupos de culturas subordinadas tengan igual acceso a la educación y al conocimiento, así como a los más altos escaños económicos y sociales de Estados Unidos.

Es importante anotar que el conocimiento no es exclusivo del inglés y que los cuerpos de conocimiento pueden ser producidos y aprendidos en otros idiomas. Hacerlo de otro modo es considerar el inglés en sí mismo como una educación.

Un enfoque reproductivo de la literacidad en el idioma inglés asume que su dominio es acertado, promovido y mantenido por un sistema de reproducción de jerarquías lingüísticas, donde el inglés sostiene las riendas, a expensas de otros idiomas (Philipson, 1992: 99). Este sistema de reproducción hace parte de las instituciones educativas, la cultura popular, los medios de comunicación, la información y las tecnologías (internet), etc. El modelo reproductivo analizado aquí no puede evitar caer en la trampa de la total dominación de la gente por medio del inglés y otros idiomas hegemónicos, y en la superioridad de algunos idiomas sobre otros. En esta perspectiva, los centros de idiomas, o sus currículos, son lugares de actividad humana que reproducen las jerarquías lingüísticas existentes y no hay escapatoria de esta dominación institucional. En el mejor de los casos, podemos leer críticamente la imposición del inglés, pero esta lectura no puede movilizar el tipo de subjetividades que se requieren para la intervención o el cambio. Al final, de acuerdo con una mirada reproductiva, el inglés global reproduce el estado actual de las desigualdades lingüísticas que, a su turno, han tomado forma en desigualdades materiales y culturales.

Obviamente, los tipos de literacidad discutidos hasta ahora tienen limitaciones conceptuales, teóricas y prácticas. Ellas se clasifican en operacionistas / positivistas y se vuelven transparentes y apolíticas, o sucumben a las teorías del dominio absoluto. Otra desventaja de las perspectivas discutidas aquí es el hecho de que la naturaleza política del lenguaje no es reconocida y analizada adecuadamente. El lenguaje todavía es visto como un vehículo comunicativo neutral o como una herramienta de dominación.

En esta coyuntura, es necesario enfatizar que el lenguaje no simplemente refleja la realidad; por el contrario, “el significado acontece en el punto donde las ‘condiciones reales de vida’ y la ‘evaluación social’ de éstas se juntan” (Holborow, 2006: 15). La “simple” comunicación implica una interacción lingüística entre seres humanos y contextos históricos, sociales y culturales dados. Los humanos no son máquinas o robots que sólo producen frases gramaticalmente correctas e intercambian mensajes codificados. Su forma de comunicación no sólo refleja, si no que también produce, o reproduce, ideologías específicas, al igual que discursos, valores, convicciones que de modo invariable definen su ubicación histórica y social. La identidad es visible en el lenguaje. En otras palabras, los individuos recurren a un cúmulo de prácticas sociales disponibles para interpretar o producir “textos”. Estos textos, a su vez, como lo anota Fairclough,

[...] negocian las contradicciones socioculturales [...] y las “diferencias” más particulares [...] que se distinguen en las situaciones sociales, y de verdad constituyen una forma en la que las luchas sociales son representadas (1995: 7).

Por tanto, el lenguaje también es productivo, como lo anota Donald:

Considero que el lenguaje es más productivo y no el reflejo de la realidad social. Esto implica cuestionar nuestra idea que nosotros, como sujetos parlantes, simplemente usamos el lenguaje para organizar y expresar nuestras ideas y experiencias. Por el contrario, el lenguaje es una de las prácticas sociales más importantes a través de la cuales desarrollamos nuestra experiencia como sujetos. Mi punto aquí es que una vez que entendemos el lenguaje más allá de la simple idea de ser un medio de comunicación, y más bien una herramienta igualmente disponible para todas las personas en inter-

cambios culturales, entonces podemos comenzar a examinar el lenguaje tanto como una práctica de significación así como también un lugar para la lucha cultural (1982: 32).

Obviamente, las funciones lingüísticas no están restringidas a una simple reflexión o expresión. El lenguaje como práctica social en verdad moldea la existencia humana de dos maneras: por un lado, afecta la forma como los seres humanos son percibidos a través de su idioma. Por otro, los individuos desarrollan *discursos* que pueden ser entendidos como “uso[s] del idioma visto como una forma de practica social” (Chouliaraki y Fairclough, 1999: 7), es decir, como sistemas de comunicación moldeados mediante prácticas históricas, sociales, culturales e ideológicas, que pueden funcionar ya sea para confirmar o para negar las historias de vida y las experiencias de la gente que las usa.

Los enfoques de literacidad que no tienen en cuenta esta dimensión del lenguaje están destinados a fallar cuando sean puestos en práctica. Adicionalmente, se requiere una lectura crítica de las jerarquías lingüísticas y del papel de los idiomas hegemónicos. Tal entendimiento también incluiría explorar los efectos del poder en diferentes niveles, lo que crearía un espacio para la producción y la resistencia.

El tipo de *literacidad crítica* sugerida aquí, como la habilidad para “leer la palabra y el mundo” (Freire y Macedo, 1987), comprende enfoques instrumentales, interaccionistas y culturales, y revela sus limitaciones y agendas ideológicas (Freire, 1985,1998; Freire y Macedo 1987; Giroux, 2001a; Gee, 1996, 2004). Además, tiene un efecto emancipador, en el sentido en que se convierte en un medio y una fuerza para la gestión humana y la acción política. Esta noción de *literacidad crítica* nace de una teoría que se cuestiona y no promueve su punto de vista como el “acertado” o el “verdadero”. El cuestionamiento ilimitado es arte y parte esencial de todo enfoque crítico. No tiene sentido abogar

por una cierta ortodoxia para substituir otra. Es decir, imponer un punto de vista como el único verdadero no representa ninguna postura crítica, si esta postura no está libre de ortodoxias y absolutismos, y no es abierta y autorreflexiva. Por tanto, no estoy sugiriendo un enfoque crítico como panacea, sino, más bien, como un espacio para el diálogo.

La política del lenguaje

La comprensión de la literacidad crítica resulta de explorar lo que significa traer lo político a la discusión sobre la pedagogía de los idiomas. A pesar de la amplia literatura que invita a moverse hacia un marco crítico de la teoría y la práctica para los docentes y aprendices de idiomas, y el trabajo sobre la conexión entre ideología del lenguaje, poder y política, muchos docentes de idiomas, aun aquellos bien intencionados, asumen que ser "crítico" significa simplemente ser reflexivo. Otros consideran que ser crítico es sinónimo de ser de izquierda radical. Por último, existen quienes correctamente asocian lo "crítico" con lo político, pero consideran esta asociación un anatema. Éstos prefieren adoptar una posición "liberal" de no compromiso, neutralidad, pluralismo y diversidad no amenazantes.

Una versión desconectada de pensamiento crítico se usa para describir una manera de lograr mayor distancia crítica cuando se evalúa una situación (Pennycook, 2001: 4). Ésta asume que la indagación crítica puede llegar a ser apolítica y objetiva, puesto que la subjetividad individual es ahora reemplazada por la "objetividad" y la cercanía a la "verdad".

Desde mi manera de abordar el pensamiento crítico, la "objetividad" es imposible, puesto que niega a los sujetos su necesaria ubicación social, histórica, política, cultural y geográfica, indispensable cuando se trata de enfocar y comprender cualquier objeto de conocimiento o realidad social. Ser crítico no debería usarse para construir distancias con las prácticas /

ideas observadas; por el contrario, debería ser la posibilidad de usar la ubicación de uno para desarrollar nuevas formas de comprensión.

Una posición liberal neutral es expresada por Douglas Brown, quien expone el concepto de una "pedagogía crítica sensible a los estudiantes". Brown se pregunta si "este llamado a la enseñanza emancipadora es un reto que los docentes de inglés pueden y deberían asumir hoy en día". "¿Tenemos algunos de los que enseñamos idiomas", insiste Brown, "una responsabilidad especial de 'cambiar' actitudes, creencias y suposiciones?" (Brown, 2004).

El problema radica en que Brown no reconoce que los docentes de idiomas tienen un grado de responsabilidad ética cuando, a través del idioma que enseñan, reproducen creencias culturales, representaciones, suposiciones y juicios acerca de los idiomas, sus hablantes y grupos culturales / étnicos, en general. Los docentes no pueden permanecer "neutrales" y "objetivos" cuando son llamados a enseñar un idioma que trae consigo un conjunto completo de normas culturales, representaciones, creencias y tensiones que trascienden la superficialidad de la comida y las celebraciones étnicas. Su responsabilidad debería ser reconocer su papel político como agentes culturales y lingüísticos. Hacerlo de otro modo sería alinearse con una pedagogía operacionista sin proyección ni visión, que simplemente reproduce conjeturas actuales, prejuicios y presunciones culturales, cerrando los ojos a las tensiones, contradicciones y políticas propias del lenguaje y la cultura.

Además, Brown intenta decir, en su artículo, que los estudiantes de pedagogía crítica de idiomas son una audiencia cautiva de la agenda radical de sus profesores y que no se les permite pensar por sí mismos, debido a que, según él, los profesores de idiomas que trabajan en el marco de una pedagogía crítica están "promoviendo en sus estudiantes una agenda subversiva personal". Para solucionar esto, Brown sugiere a los docentes permanecer tan

neutrales como sea posible. Su idea del docente de idiomas es apolítica y desinteresada. Mientras rechaza una "agenda subversiva" que él cree es propia de la pedagogía crítica, no admite que, por falta de tal agenda, habrán otras agendas en su lugar, de todas formas.

De acuerdo con Giroux, hay una diferencia entre las prácticas de pedagogía crítica y la propaganda política. Él insiste claramente en que:

[...] admitir que la pedagogía es política porque siempre está conectada con el poder, las ideologías y la adquisición de gestión no quiere decir que es por defecto propagandista, cerrada o dogmática o poco crítica de su propia autoridad (2006: 48).

Brown intercede, además, por un salón de clase "armonioso", desprovisto de momentos impredecibles, tensiones y sin espacio para el debate, donde el "salón de clase se convierte en un modelo del mundo como contexto para la tolerancia y la apreciación de la diversidad". Uno no puede evitar preguntarse cómo es que un docente debe permanecer neutral lo más posible y luego tener que

[...] ejercer cierta disciplina cuando los estudiantes muestran irrespeto u odio, basados en conceptos como el idioma, la raza, la religión, la etnicidad o el género. Los docentes deberían asegurar que los principios morales "universales" (amor, igualdad, tolerancia, libertad) se manifestaran en el salón de clase.

Es difícil entender cómo un docente que ha desistido de su autoridad y posición política (ya que ha permanecido neutral), será de repente capaz de asumir una posición crítica sólo por un momento. La misma neutralidad de un docente puede muy bien permitir el espacio para el irrespeto u odio, y no para lo contrario.

Desafortunadamente, el llamado a la "tolerancia" que Brown hace en su artículo está más

conectado con la agenda "liberal" educativa. De acuerdo con David Theo Goldberg, la tolerancia "presupone que su objeto es moralmente repugnante, que necesita ser realmente reformado, o sea, modificado" (1993: 6). En consecuencia, la tolerancia es una forma de redención, más que un proceso democrático de localizar y cuestionar las jerarquías del poder y la exclusión. También posiciona al otro diferente como responsable de "ser tolerado". Goldberg señala que

Los liberales se movilizan para superar las diferencias raciales que ellos toleran y han sido tan efectivos en fabricar, diluyéndolas, decolorándolas a través de la asimilación o la integración. El liberal se apropia de la diferencia en la otredad, manteniendo de este modo el dominio de una supuesta igualdad, la semejanza en identidad universalmente impuesta. La paradoja se perpetra: el compromiso a la tolerancia se convierte simplemente en la inclinación natural de la modernidad a la intolerancia; la aceptación de la otredad presupone la necesidad inmediata de deslegitimar al otro (1993: 6).

Como hemos señalado anteriormente (Macedo y Gounari, 2004), el llamado a la tolerancia nunca cuestiona las relaciones de poder asimétricas que le dan su privilegio a aquellos que toleran. Así, muchos liberales blancos invitan y trabajan por la tolerancia cultural, pero son renuentes a confrontar problemas de desigualdad, poder, ética, raza o etnicidad, de una forma que pudiera de verdad llevar a cuestionar la misma estructura que produce la necesidad de tolerar.

Cuando Brown reclama que las opiniones personales o creencias de un docente de idiomas deberían permanecer sensiblemente escondidas "no sea que un estudiante se sienta forzado a pensar algo porque el docente piensa de esa forma" (Brown, 2004), uno no puede evitar preguntarse, como lo hizo Paulo Freire:

Cuál es mi neutralidad, sino una cómoda y quizá hipócrita forma de evitar cualquier preferencia o aun ocultar mi temor de denunciar la injusticia para lavar mis manos en la cara de la opresión (1998: 101).

Este punto no es para ser interpretado como el docente dando cátedra a los estudiantes, sino, más bien, generando espacios alternativos para la explicación y el entendimiento. En muchas instancias, los salones de clase pueden ser los únicos espacios donde la gente se puede exponer a explicaciones y discursos alternativos. Es responsabilidad del docente exponer, a los estudiantes, a estas alternativas, con un fuerte sentido de responsabilidad y compromiso. Hay que mencionar de nuevo a Freire, cuando asevera:

No puedo ser un docente si no percibo con aún mayor claridad que mi práctica me exige una definición de dónde estoy parado. Una ruptura con lo que no es correcto éticamente. Debo escoger entre una cosa y la otra. No puedo ser un docente y estar a favor de todos y todo. No puedo estar a favor simplemente de la gente, de la humanidad, de frases vagas lejos de la naturaleza concreta de la práctica educativa (1998: 93).

Como he pretendido demostrar, el concepto de *neutralidad* en la pedagogía de los idiomas es un fenómeno frecuente y, desafortunadamente, los intelectuales que no reconocen la naturaleza política del lenguaje y el funcionamiento propio del poder son, a menudo, puestos al servicio de ocultar lo político del lenguaje y legitimizar su neutralidad intencionada. Tal legitimización y resistencia a la naturaleza política de la educación y el lenguaje se ilustra en las políticas del Concejo Británico en el Reino Unido.

Es interesante que en un mundo de jerarquías lingüísticas, de dominación y control lingüístico, donde las formas sutiles y no sutiles del

funcionamiento del poder crean exclusiones en el campo de los idiomas, existan grandes organizaciones de idiomas que todavía se abstienen de reconocer el carácter político del lenguaje y de traer la política a la discusión. En la página web oficial del Concejo Británico hay una sección entera que procura refutar y deconstruir los mitos de la "invasión cultural", "la propaganda política" y el "imperialismo cultural". En diferentes ensayos presentados en la página, algunos llamados "expertos" explican que la diseminación del idioma y la cultura inglesas, a través del Concejo Británico, no tiene nada que ver con la política del lenguaje. Más específicamente, los sentimientos de amenaza cultural son relegados a asuntos de personalidad (a uno verdaderamente le debe faltar confianza para sentirse amenazado por el inglés, debate el doctor Morsi Saad El Din, quien insiste que sólo podemos obtener influencias positivas de otras culturas, aun si son nuestros colonizadores). Sobre la invasión cultural del inglés escribe Saad El Din:

Nuestro largo trago de la fuente cultural del mundo no emanó de un sentimiento de insatisfacción con lo nuestro. Fue simplemente un deseo puro sincero de familiarizarnos con ellos y de compararlos con nosotros, luego adoptar lo que sentimos podríamos aplicar a nosotros, ya fueran formas literarias, principios artísticos, o cánones de crítica (s. f.).

Aquí la colonización lingüística y cultural y la imposición son parafraseadas como "influencia cultural extranjera".

Con el mismo espíritu de "intercambio cultural" armonioso, el historiador Philip Taylor descarta la noción de *imperialismo lingüístico* como "un fenómeno curioso promovido por los intelectuales marxistas". Mientras él admite que

[...] los gobiernos de Occidente gastan el dinero de sus contribuyentes en

promocionar sus culturas nacionales a audiencias extranjeras a través de organizaciones tales como el Concejo Británico,

él insiste en que:

[...] la idea es que esto beneficiará las relaciones internacionales a través de intercambios culturales. Uno puede, por supuesto, debatir si ésta es una forma de propaganda internacional a favor de los sistemas de valores de los países que están conduciéndola. Pero si el objetivo es informar, educar y entretener bajo la presunción que un mejor entendimiento mutuo será el resultado, entonces sólo se puede argumentar que esto es propaganda en favor de la paz (s. f.).

Esta idea está bien conectada a la perspectiva teórica de la literacidad funcional e interaccionista que discutí en la sección anterior.

Es importante anotar aquí la suposición de que este mayor entendimiento mutuo vendrá sólo a través del inglés y no, a través del farsi o del urdu.¹ De acuerdo con Barbara Wallraff, el inglés es

[...] el idioma de trabajo del grupo del tratado asiático ASEAN. Es realmente el idioma de trabajo del 98% de los físicos investigadores alemanes y el 83% de los químicos investigadores alemanes. Es el idioma oficial del Banco Central Europeo, a pesar de que el banco está en Frankfurt y ni Gran Bretaña ni ningún otro país de habla inglesa es miembro de la Unión Monetaria Europea (2000: 52).

Sumado a esto, el hecho de que el 82% de la cultura de internet se expresa en inglés y la mayor parte del contenido de ésta (un esti-

mado del 86%) está en inglés, el idioma hablado (como idioma nativo) por sólo el 6% de la población mundial (Internet World Stats, 2008; Technology Research News), pienso que podemos hablar de una imposición global del inglés. Mientras el desarrollo de páginas en otros idiomas distintos al inglés está en crecimiento, el dominio del idioma inglés inevitablemente afecta el acceso a los que no hablan inglés. Al mismo tiempo, esos sitios que no están en inglés están destinados principalmente a hablantes del idioma específico, así que la "globalidad" del medio se compromete en cualquier caso.

Los discursos de "comunicación efectiva" y "entendimiento mutuo" parecen ser un elemento común entre las instituciones que promueven el inglés como idioma global.

Otro caso interesante es la Asociación de profesores de inglés para hablantes de otros idiomas (Teachers of English to Speakers of Other Languages —TESOL—) en Estados Unidos. Aunque más sutil, el mensaje de celebrar el inglés como el mejor medio de comunicación armoniosa a través del mundo se manifiesta en su "Visión":

La comunicación efectiva entre las comunidades y sus individuos es esencial para la co-existencia pacífica y para resolver muchos de los problemas que enfrenta el mundo actual. El constante flujo de la información desde país a país y continente a continente en nuestro empequeñecido mundo crea la necesidad de instituciones que promuevan y apoyen el desarrollo del lenguaje y las habilidades para la comunicación intercultural. TESOL, una asociación de docentes del idioma inglés que trabajan con estudiantes de diversos antecedentes culturales en una gran variedad de ambientes, está especial-

1 Farsi: idioma de Irán, antigua Persia; urdu: lengua nacional de Pakistán, hablada también en India.

mente posicionada para dar una respuesta coordinada e informada, a nivel internacional, nacional y local, a los problemas que afectan las instituciones que patrocinan el desarrollo de las comunicaciones humanas efectivas (TESOL, s. f.).

De nuevo, la hipótesis aquí es que el inglés es, por defecto, el medio para la comunicación efectiva y la base para “la coexistencia pacífica y para resolver muchos de los problemas que enfrenta el mundo” (TESOL, s. f.). Como con el Concejo Británico, se deduce que una comunicación humana efectiva sólo se puede hacer en inglés.

Una lectura crítica de tales textos ofrece suficiente evidencia de cómo la negativa a introducir lo político en la formación en idiomas emana, de hecho, de una posición política. Gee acertadamente anota que “los docentes de inglés están en el mismo centro de los problemas educativos culturales y políticos más cruciales de nuestro tiempo” (1994: 190).

Es de suma importancia, para los docentes de inglés, ser conscientes de su papel en la escena global de las jerarquías lingüísticas. Una forma de entender este papel es mediante una mirada crítica del idioma. En la última sección ofreceré un análisis de lo que significa ser crítico en el marco de la pedagogía de los idiomas y lo que los docentes de éstos pueden hacer como agentes del cambio.

Conclusión: los docentes de idiomas como agentes del cambio

Un primer paso hacia la integración del pensamiento crítico dentro de la pedagogía para la enseñanza de un idioma extranjero o una segunda lengua, sería admitir el carácter no neutral del lenguaje y de la enseñanza del mismo. Los ejemplos mencionados anteriormente señalan hacia cualquier aspecto menos la neutralidad y la “simple” comunicación.

Además, una perspectiva crítica en la pedagogía de los idiomas implica que debemos hablar acerca de la formación en idiomas por fuera del salón de clase, de la sala de profesores y de los congresos de idiomas, e ir más allá de la capacitación docente y de las mejores prácticas. Para hacer esto, debemos admitir que la pedagogía es un asunto público y que no se limita a las paredes del salón de clase, sino que irrumpe en cada aspecto de la vida pública y privada. Admitir el carácter público y político de la educación significa

[...] descentralizar el poder en el salón de clase y en otros lugares pedagógicos, de tal manera que la dinámica de esas desigualdades institucionales y culturales que marginan a algunos grupos, reprimen tipos particulares de conocimiento y suprimen el diálogo crítico pueda ser abordada (Giroux, 1996).

Como lo anota Pennycook, hay

[...] necesidad de una teoría crítica que pueda ayudarnos a pensar acerca de la estructura social, el conocimiento, la política, la pedagogía, la práctica, el individuo o el lenguaje. Pero esta teoría crítica debe ser accesible y cuestionarse permanentemente, una problematización inquieta de lo dado — una teoría crítica que tome el conocimiento y su producción como parte de su exploración crítica (2004: 15).

En segundo lugar, es útil explorar lo que significa la formación en idiomas para los estudiantes. Es dar forma a su identidad y percepciones, también como a su comprensión del “Otro”. A través del idioma, ellos experimentan las formas culturales, las representaciones, los discursos y las prácticas discursivas. La formación en idiomas puede servir como una herramienta para experimentar al “Otro”, no a través de un enfoque turístico, sino mediante un proceso de comprensión de las tensiones inheren-

tes del poder, los conflictos, las significaciones culturales, etc.

Para lograr esto, los docentes de idiomas necesitan hacer de la diferencia cultural un principio fundamental de producción de conocimiento, desarrollo, investigación y prácticas de la enseñanza. En la era de la globalización, las fronteras líquidas y las identidades fluidas, cualquier persona involucrada en la pedagogía de los idiomas debe hacer un compromiso firme sobre las diferencias culturales como punto central de las relaciones entre la escuela y la ciudadanía. Aquí se deben entender las diferencias culturales como “un discurso particular construido en un momento en el que algo como el poder o la autoridad está siendo puesto a prueba” (Bhabha, 1999: 16) y no la simple noción de un “multiculturalismo inofensivo”.

Podemos, además, usar este conocimiento para redefinir la “otredad” en términos más humanísticos y admitir que hay una diferencia entre

[...] el conocimiento de otros pueblos y otros tiempos que es el resultado del entendimiento, la compasión, el estudio y análisis cuidadosos para su propio bien y, por otro lado, el conocimiento —si es lo que es— que hace parte de una campaña total de autoafirmación, beligerancia y guerra total. Existe, después de todo, una profunda diferencia entre la voluntad para entender con propósitos de coexistencia y expansión humanística de horizontes, y la voluntad de dominar con propósitos de control y dominación externa (Said, 2003: xix).

Al mismo tiempo, los docentes comprometidos necesitan desmontar y deconstruir el legado de la supremacía occidental, a la vez que se comprometen con una crítica social seria. Esto implica problematizar los métodos occidentales de enseñanza de idiomas, donde la

enseñanza del inglés requiere situarse en los contextos locales y globales. Como Canagarajah lo argumenta claramente dentro del contexto de la enseñanza de los idiomas:

[...] los métodos no son instrumentos libres de valor validados por la investigación empírica por razones puramente prácticas, sino constructos culturales e ideológicos con implicaciones político-económicas (2002).

En este orden de ideas, es también necesario cuestionar el canon occidental que a menudo se promueve mediante grandes organizaciones del idioma que operan en Estados Unidos.

Por último, es tiempo para que cualquier persona comprometida con la pedagogía de los idiomas supere las barreras apolíticas funcionalistas y asuma una perspectiva introspectiva sobre la disciplina y sus prácticas en el amplio contexto socio-cultural y político. Los docentes e investigadores del lenguaje deberían mirar las interminables historias de dominación, hegemonía lingüística y colonización donde el idioma ha sido usado como un arma para silenciar, oprimir y controlar. Tal concientización por parte de cualquier persona involucrada en la pedagogía de los idiomas podría promover lo que Bourdieu llamó “el conocimiento clínico” o sea, el conocimiento de cómo los trabajos socio-históricos producen historias, significaciones y narrativas que

[...] pueden ayudarte a ti y a mi a luchar más efectivamente contra lo que vemos como impropio, perjudicial o que ofende nuestro sentido moral (citado en Bauman, 1999: 2).

Los docentes de idiomas necesitan entender la lucha de poder inherente a la producción del lenguaje. Ellos requieren entender que no sólo están enseñando el idioma, sino también un conjunto completo de representaciones geográficas, sociales, políticas y culturales. Tal claridad debería también desafiar las nociones

establecidas acerca del valor de los idiomas, la preferencia de algunos idiomas y discursos sobre otros, el valor del intercambio asimétrico de diferentes idiomas y la importancia del concepto de *poder* en nuestra comprensión del funcionamiento del lenguaje.

Como he buscado demostrar hasta ahora, los docentes e investigadores de idiomas deberían abrir un espacio donde se puedan generar preguntas, un terreno fértil para la crítica donde los debates puedan ser historizados y donde la política pueda surgir como un intento para explicar el asunto del lenguaje. Precisamente tan importante es la reinención de un lenguaje de la crítica y la posibilidad, un lenguaje que rompa la continuidad y el consenso del sentido común. De acuerdo con Giroux (1997), mientras nos esforzamos por una pedagogía de la responsabilidad y una política del compromiso, estamos retados a recobrar el lenguaje de la socialización, la gestión, la solidaridad, la democracia y la vida pública como la base para crear nuevas concepciones de pedagogía, aprendizaje y gobierno. Esto es necesariamente un proyecto profundamente pedagógico por el cual es importante trabajar.

En los contextos donde los idiomas se enseñan y se promueven, los docentes abren espacios pedagógicos que trascienden las metodologías y las mejores prácticas, al igual que las nociones de un liberalismo "leseferista". Espacios donde los estudiantes asumen riesgos, hacen preguntas peligrosas y van más allá de su zona de comodidad, para explorar su gestión, desarrollada como la mediación entre las restricciones y las posibilidades. Espacios donde los textos culturales se desafían. En estos espacios pedagógicos caóticos e impredecibles, los estudiantes serán capaces de entender cómo funciona el poder dentro de las instituciones educativas para legitimizar algunas formas lingüísticas sobre otras, a expensas de otros idiomas subyugados, historias, identidades y discursos. Ellos serán capaces de tratar el conocimiento como un campo de lucha y como parte un proyecto político y de emancipación.

Referencias bibliográficas

Bauman, Z., 1999, *In Search of Politics*, Stanford, CA, Stanford University Press.

Bhabha, H., 1999, "Staging the Politics of Difference: Homi Bhabha's Critical Literacy", en: G. Olson, y L. Worsham, eds., *Race, Rhetoric and the Postcolonial*, Nueva York, State University of New York Press, pp. 3-40.

Bourdieu, P., 1991, *Language and Symbolic Power*, Cambridge, Harvard University Press.

British Council, [en línea], disponible en: <http://www.britishcouncil.org/history-why.htm>, consulta: 15 de junio de 2008.

Brown, H. D., 2004, "Some practical thoughts about student-sensitive critical pedagogy". *The Language Teacher*, vol. 28, núm. 7, pp. 23-27.

Canagarajah, A. S., 2002, "Globalization, Methods and Practice in Periphery Classrooms", en: D. Block, y D. Cameron, eds., *Globalization and Language Teaching*, Londres, Routledge, pp. 134-150.

Chouliaraki, L. y N. Fairclough, 1999, *Discourse in Late Modernity*, Edinburgh, Edinburgh University Press.

Crookes, G. y A. Leher, 2007, "Reflections on an ESL Critical pedagogy teacher education course", *The University of Hawai'i System*, [en línea], disponible en: http://www2.hawaii.edu/~crookes/crit_ped.html, consulta: 15 de junio de 2008.

Freire, P., 1985, *The Politics of Education: Culture, Power and Liberation*, Nueva York, Bergin y Garvey.

_, 1998, *Pedagogy of Freedom: Ethics, Democracy, and Civic Courage*, Boulder, CO, Rowman y Littlefield.

Freire, P., y D. Macedo, 1987, *Literacy: Reading the Word and the World*, Nueva York, Bergin y Garvey.

Gee, J. P., 1994, "Orality and Literacy: From the Savage Mind to Ways with Words", en: J. Maybin, ed., *Language and Literacy in Social Practice*, Clevedon, UK, Multilingual Matters.

_, 1996, *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*, Londres y Bristol, PA, Taylor y Francis.

_, 2004, *Situated Language and Learning*, Nueva York y Londres, Routledge.

- Giroux, H., 1996, *Fugitive Cultures: Race, Violence and Youth*, Nueva York, Routledge.
- _, 2001a, *Public Spaces Private Lives*, Boulder, CO, Rowman y Littlefield.
- _, 2001b, *Theory and Resistance in Education: Towards a Pedagogy for the Opposition*, Nueva York, Bergin y Garvey.
- _, 2006, *America On the Edge*, Nueva York, Palgrave.
- Giroux, H., 1997, *Pedagogy and the Politics of Hope*, Boulder, CO, Westview Press.
- Goldberg, D T., 1993, *Racist Culture: Philosophy and the Politics of Meaning*, Oxford, Blackwell.
- Paul, R. y L. Elder, 2005, *The Miniature Guide to Critical Thinking. Concepts and Tools*, Dillon Beach, The Foundation for Critical Thinking.
- Holborow, M., "Putting the Social Back Into Language: Marx, Volosinov and Vygotsky Reexamined". *Studies in Language & Capitalism*, núm. 1, 2006, pp. 1-28.
- Internet World Stats, 2008, "Internet World users by Language. Top 10 Languajes", *Internet World Stats*, <http://www.internetworldstats.com/stats7.htm>, consulta: 15 de junio de 2008.
- Macedo, D. y P. Gounari, eds., 2006, *The Globalization of Racism*, Boulder, CO, Paradigm Publishers.
- Marcuse, H. 1991, *One-Dimensional Man*, Boston, MA, Beacon Press.
- Norton, B. y K. Toohey, 2004, *Critical Pedagogies and Language Learning*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Pennycook, A., 2001, *Critical Applied Linguistics*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- Philipson, R., 1992, *Linguistic Imperialism*, Oxford, Oxford University Press.
- Said, E., 2003, *Orientalism*, Nueva York, Vintage Books.
- Saad El Din, Morsi, s. f., "Cultural Invasion?", *British Council*, [en línea], disponible en: <http://www.britishcouncil.org/history-why-cultural-invasion.htm>
- Taylor, Philip, s. f., "Cultural Imperialism?", *British Council*, [en línea], disponible en: <http://www.britishcouncil.org/history-why-cultural-imperialism.htm>
- Teachers of English to Speakers of Other Languages (TESOL), "TESOL's Mission, Values and Vision", *TESOL*, [en línea], disponible en: http://www.tesol.org/s_tesol/sec_document.asp?CID=218&DID=220, consulta: 15 de junio de 2008.
- Technology Research News, "English could snowball on Net", *Technology Research News*, [en línea], disponible en: http://www.trnmag.com/Stories/2001/112101/English_could_snowball_on_Net_112101.html, consulta: 15 de junio de 2008.
- Wallraff, B., 2000, "What Global Language?" *Atlantic monthly*, nov., pp. 52-66.
- Zeichner, K., y D. Liston, 1996. *Reflective Teaching: An Introduction*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum and Associates.

Referencia

Gounari, Panayota, "Devolviéndole lo crítico al lenguaje: una agenda crítica en la pedagogía de los idiomas", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. xx, núm. 51, (mayo-agosto), 2008, pp. 51-64.

Original recibido: abril 2008

Aceptado: abril 2008

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.
