



LO TRADICIONAL Y LO ALTERNATIVO EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE LENGUAS (INGLÉS): UNA MIRADA DESDE LA VENTANA DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA

ÁLVARO HERNÁN QUINTERO POLO*
quinteropolo@gmail.com

Received: June 17th, 2013
Accepted: October 5th, 2013

Abstract

This article proposes a reflection of the author about the traditional and the alternative as two trends in the field of language teacher education. Such reflection revolves around the question In what lies the gap between traditional and alternative the training of language educators? With this question in mind, the author adopts a favoring attitude of a humanist and critical approach to explain a vision of education as a social practice as crucial in teaching and language learning. Furthermore, the author gives an account of his construction of a vision informed by some tenets of Critical Pedagogy and his experience in the education of English language teachers.

Resumen

El presente artículo propone una reflexión del autor acerca de lo tradicional y lo alternativo como dos tendencias en el campo de la educación de maestros de lenguas. Tal reflexión gira alrededor de la pregunta ¿En qué radica el distanciamiento entre lo tradicional y lo alternativo en la formación de educadores de lenguas (inglés)? Con esta pregunta en mente, el autor adopta una actitud favorecedora de un enfoque humanista y crítico para explicar una visión de la educación como práctica social como determinante en la enseñanza y aprendizaje de lenguas. Además, el autor hace un relato de su construcción de una visión de lenguaje informado por algunos postulados de la Pedagogía Crítica y su experiencia en la educación de docentes de inglés.

Keywords: critical pedagogy, language teacher education, humanistic education, language as social practice

Palabras clave: pedagogía crítica, educación de profesores de lenguas, educación humanista, lenguaje como práctica social

Ideas preliminares

En tiempos en que el propósito de una pluralidad política se sacrifica en agendas educativas debido a la perpetuación de estructuras asimétricas de poder e imposiciones de intereses particulares sobre los intereses colectivos de diversos grupos sociales en Colombia, surge la necesidad de darle sentido a una dimensión emancipadora de la educación. Al escribir este ensayo, me posiciono como educador de educadores. Esta posición me conduce a discutir sobre la formación de educadores con una actitud favorecedora de un enfoque humanista y de unas prácticas de reflexión e indagación críticas en el campo particular de la enseñanza y aprendizaje de lenguas.

Es conveniente entonces anunciar a los lectores que este ensayo requiere una concepción del currículo de lenguas como el conjunto de experiencias de vida que tienen lugar en la escuela, en la que sus distintos actores encuentran oportunidades para compartir, activar y construir nuevos entendimientos del mundo. También necesita formadores de educadores que se oponen a la rigidez técnica del currículo de lenguas; educadores principiantes que estén dispuestos a introducir cambios en las labores educativas; profesores en formación que quieran expandir sus concepciones de lenguaje, aprendizaje y enseñanza.

Basado en lo anterior y atendiendo a algunos principios de la Pedagogía Crítica, quisiera abordar este cuestionamiento: ¿En qué radica el distanciamiento entre lo tradicional y lo alternativo en la formación de educadores de lenguas (inglés)? Empezaré haciendo una narración breve de la transición que me ha llevado a construir una visión de la educación como práctica social y luego discutiré la relación entre la Pedagogía Crítica y la preparación de docentes de inglés.

Mi narración y actitud frente a modelos tradicionales de formación de docentes

En mi crecimiento como profesional de la educación primero como docente de inglés y más adelante como formador de profesores de lenguas, mis ideas, creencias, y prácticas han venido cambiando. Como probablemente también les ha sucedido a muchos otros profesores de inglés, en un principio yo pensaba que enseñar inglés era una actividad inocente que consistía simplemente en enseñar estructuras, pronunciación, hacer ejercicios de repetición para practicar dichas estructuras, y de vez en cuando presentar algún elemento cultural interesante, sin saber que en varios casos terminaban siendo elementos estereotípicos, para sentir que estaba enseñando "cultura". Mis ideas y prácticas iniciales fueron el resultado de la forma en la que fui educado como docente

desde el pregrado y más tarde, por los cursos de desarrollo profesional, mal llamados de capacitación, seminarios y congresos a los que asistí.

En mi papel de formador de docentes inocentemente fui cayendo en el modelo de "entrenamiento"¹ (Woodward, 1991) en donde el énfasis estaba en la parte instrumental, el "*know how*" (Giroux, 1988) de la enseñanza; "entrenar" a los futuros docentes en mis clases en aspectos tales como el manejo de la disciplina, el manejo de grupo, las técnicas de motivación, técnicas para trabajar las habilidades lingüísticas, administración del tiempo, uso apropiado del inglés según estándares impuestos por agentes foráneos, y otros aspectos de naturaleza puramente técnica. Esto, en una etapa posterior, ya no me hacía sentir convencido del significado que mi función con los futuros docentes de lenguas estaba representando.

En mi búsqueda por otras formas de educar a los futuros profesores, encontré que existía una tendencia a formar un instructor eficiente que dejaba de lado aspectos críticos de la enseñanza, por ejemplo saber quiénes son sus estudiantes, en qué contexto se desenvuelven, y cuáles son sus necesidades reales (Norton y Toohey, 2004). Aunque el modelo propuesto por Woodward (1991), el que ella denomina "educativo", tiene un enfoque más holístico y centrado en la reflexión de los maestros, vi que la tendencia persistía en la consecución del instructor ideal técnicamente hablando. Parecido a esa situación, encontré en el modelo reflexivo de Richards y Lockhart

(1994) que una vez más se ponía un énfasis en lo meramente instrumental de la actividad instruccional, en ser lo que se ha llamado un "buen profesor", desde el punto de vista también técnico. No obstante, es necesario hacer claridad, acerca del componente reflexivo de estos modelos, en que tienen valor en tanto que es el mismo profesor y su reflexión en donde se origina un cambio, y no como los modelos de entrenamiento tradicionales, en los cuales otros son los que deciden lo que los maestros deben hacer y saber (González, Montoya y Sierra, 2002).

Así pues, el análisis de modelos de formación de docentes basados en la dimensión técnica e instrumental de la enseñanza generó una discrepancia con mi intención de incorporar un balance entre lo técnico y lo humano en la actividad de formación de docentes. Esto me llevó a involucrarme en una transición desde un énfasis en un método ideal y una figura del docente eficiente hacia una concepción de la educación como práctica social que demandara una actitud crítica frente al mundo. Una actitud que implicara la problematización (Freire, 1970) de la educación y que fuera más allá de lo convencional. La preocupación central ya no solo era un método ni una teoría que sirviera para saber cómo enseñar o para enseñar a enseñar, sino también una actitud crítica frente a temas de índole social, cultural, histórico, político e ideológico que trascendieran las aulas de clase y que dieran cuenta de las realidades de los actores en ámbitos educativos (Kumaradivelu, 2009).

¹ Esta idea tiene relación con lo que Freire (1970) denomina "una educación para la domesticación".

Tal actitud la empecé a encontrar frecuentemente en literatura especializada acerca de corrientes pedagógicas contemporáneas, me llamó especialmente la atención la Pedagogía Crítica, la cual aparecía referida también como filosofía freireana (Shor, 1987; Torres, 2000), pedagogía de la liberación (Dussel, 1972; Cerezo, 2007), entre otras. Miré La Pedagogía Crítica en relación con alternativas para ir más allá de la instrucción y de la reflexión en mi función como formador de docentes de inglés. También vi la Pedagogía Crítica en relación con mi intención de brindar a mis estudiantes, futuros profesores de lenguas, un espacio en donde ellos pudieran explorar el contexto del salón de clase desde un punto de vista holístico que ubicara los aspectos técnicos e instruccionales en condiciones equiparables con los aspectos humanos; después de todo los docentes y los alumnos somos ante todo seres humanos.

La Pedagogía Crítica, la cual tuvo orígenes en la teoría crítica de la educación (Ordoñez, 2002), me dio fundamentos para la concepción de alternativas de sensibilización a las personas y a los contextos educativos. Estas alternativas tienen que ver con procesos de indagación para dar cuenta de aspectos políticos, culturales, sociales, étnicos, de género, económicos, históricos e ideológicos implícitos en la actividad de formación de docentes. Así fue como mi convencimiento tomaba forma al entrar en contacto con consideraciones tales como que la

enseñanza debe construirse a partir de lo que los estudiantes conocen; que la educación debe estar a cargo de docentes transformadores quienes ven su papel no como instructores llenos de conocimiento sino más bien como participantes en procesos de aprendizaje y como intelectuales en control de sus vidas. También empecé a ver como válida la creencia de que conocimiento, lenguaje, experiencia y poder estaban en el centro de nuestras concepciones de sociedad en nuestros salones de clase. Estos aspectos y otros los quiero plantear en el siguiente apartado.

Pedagogía Crítica en la formación de docentes de inglés

Todo lo que se ha dicho y escrito sobre la Pedagogía Crítica² inmediatamente nos remite al pedagogo Paulo Freire y a los años mil novecientos sesenta. Freire fue y continúa siendo el inspirador de varios académicos e investigadores en las ciencias de la educación quienes abordan temáticas entre las cuales se puede mencionar las formas de poder en las relaciones sociales, fenómenos de dominación, la educación democrática, las diferencias entre educación pública y educación popular, entre otras. Freire representa una concepción de una cultura liberadora en la cual los oprimidos interpretan sus realidades y las transforman con el propósito de abolir distintas formas de dominación y opresión en las estructuras sociales. Los oprimidos para Freire eran los que trabajaban la tierra

² He venido escribiendo Pedagogía Crítica con mayúscula inicial a propósito para referirme solo a aquella pedagogía inspirada y promulgada por Freire. Sin embargo, en la literatura se pueden encontrar referencias a otras "pedagogías críticas" (Norton y Toohey, 2004).

en su país, Brasil, y fueron ellos por quienes él desarrolló un sistema de alfabetización revolucionario, no bien visto por las clases político-económicas dominantes, que tenía dentro de sus principios el de leer el mundo antes de leer la palabra (lectura crítica) y una oposición a las prácticas alienantes (educación "bancaria") que consideraban a los educandos como ignorantes y solo depositarios pasivos de información transmitida por los docentes³.

La Pedagogía Crítica no es un método, en acuerdo con McLaren (2003), la Pedagogía Crítica es una forma de vida relacionada con la educación como profesión. Si nos concentramos en nuestra vida profesional, la Pedagogía Crítica tendrá que ver con qué y cómo nuestros estudiantes aprenden y qué y cómo nosotros enseñamos desde una perspectiva social (Norton y Toohey, 2004). Ver la Pedagogía Crítica desde esta perspectiva nos permite asumir las prácticas pedagógicas como una tarea que implica asignar nombres a fenómenos educativos, reflexionar sobre ellos críticamente y actuar sobre esos mismos fenómenos (Wink, 2005).

En la misma línea de pensamiento, la Pedagogía Crítica tiene un principio que contiene otros principios para las prácticas de enseñanza y aprendizaje, este es el del entendimiento de que el mundo es una entidad multidimensional que implica una multiplicidad de visiones de la vida escolar. En este sentido, la enseñanza y el aprendizaje son causa y consecuencia de las prácticas sociales, políticas, ideológicas, culturales, económicas e históricas

(Guerrero y Quintero, 2004). Esto implica que los profesores desempeñen también el papel de aprendices y no únicamente el papel de transmisores de conocimiento prefabricado (Freire, 1992). Esto significa que los profesores aprenden con y de sus estudiantes (Shor y Freire, 1987). Para esto se requiere una interacción dialógica y empoderadora entre estudiantes y profesores (Shor y Freire, 1987; McLaren 2003). En la interacción dialógica, la dimensión política de la educación se convierte en una preocupación central en la cual las decisiones curriculares tomadas por el profesor tienen una influencia fuerte sobre el currículo oficial y el oculto a los cuales están expuestos los estudiantes.

Todo lo anterior tiene lugar en la escuela como un contexto institucional. Los profesores necesitan aprender acerca de sus estudiantes, identificarse con ellos, construir a partir de las fortalezas de los estudiantes y enfrentar los retos propuestos por los prejuicios inherentes a las muestras de privilegios dentro de estas instituciones donde ellos enseñan (Nieto, 2010). Este es un trabajo arduo porque requiere prestar atención a los diferentes factores de la vida escolar, y eso está inevitablemente acompañado por conflictos, es decir una dimensión dialéctica (Shor & Pari, 2000).

Extendiendo la discusión sobre la actividad de aprender, la Pedagogía Crítica plantea alternativas a los profesores la oportunidad de aprender, re-aprender y desaprender (Wink, 2005). Estas tres actividades se realizan a través de leer, escribir, hablar, escuchar, vivir, vivenciar, hacer, involucrase,

³ Este y otros principios hacen parte de su obra mundialmente conocida "Pedagogía del oprimido" (1970).

interactuar, formular problemas, solucionar problemas y asumir riesgos. Aprender no es siempre una experiencia agradable, para que esto suceda se necesita un ambiente sano y seguro, el cual está proporcionado, entre otras cosas, por el contexto y las personas quienes se encuentran en él.

Es claro además que los profesores sitúan el aprendizaje en las vidas y culturas del aprendizaje, es decir el aprendizaje es experiencial y el conocimiento es visto como algo real y tangible (Shor, 1987). Resaltando la dimensión social de la educación (Vigotsky, 1989), se puede afirmar que el aprendizaje necesita situarse en el contexto inmediato de los involucrados, construirse socialmente, presentarse como complejo y multidireccional en el proceso de construcción de conocimiento (Shor & Freire, 1987).

Pasando ahora a discutir la relación entre la Pedagogía Crítica y la parte disciplinar implícita en mi escrito, es decir el lenguaje, es de resaltar el planteamiento de Nieto (2010) sobre la escuela como un contexto y serie de dinámicas mediadas por el lenguaje. El lenguaje es un vehículo que no solamente revela las relaciones dialógicas entre profesores y estudiantes, sino que también las construye (Pennycook, 2001).

Lenguaje entonces, entendido también como una práctica social, es algo que abarca mucho más que un simple código o lengua. Esto tiene que ver con una concepción alternativa del lenguaje. Podríamos decir que las voces que claman la necesidad de adoptar una perspectiva crítica en el campo de la enseñanza de lenguas, en particular de la lengua inglesa,

no son nuevas. Pennycook (1990) y Phillipson (1992) cuestionan el papel de los profesores de inglés y los intereses que éstos sirven al distribuir de la ideología y valores del mundo Anglo-Americano a través de la enseñanza de esa lengua. Este cuestionamiento es una llamada a que otras voces se unan para invitar a los profesores de inglés alrededor del mundo a adoptar una perspectiva crítica en su quehacer docente.

Una de las características importantes de las disciplinas críticas, que se desprenden de la teoría crítica de la educación y por ende de la Pedagogía Crítica, tales como lingüística aplicada crítica, análisis crítico del discurso, lectoescritura crítica y evaluación crítica, es la de develar la supuesta "neutralidad" de los diferentes campos de la educación. La enseñanza y aprendizaje de la lengua inglesa no puede ser excepción a esto. Dicha neutralidad se ha venido construyendo en tres campos que están íntimamente relacionados: el inglés como lengua extranjera, la adquisición de la segunda lengua y la enseñanza del inglés a hablantes de otras lenguas. Para efectos del presente ensayo, únicamente discutiré el tercer campo.

En la enseñanza del inglés a hablantes de otras lenguas, el paradigma instrumentalista ha predominado; la enseñanza del inglés se ha concebido como un proceso técnico, una trasmisión inocente de reglas lingüísticas donde el papel de los profesores es implementar lo que los expertos dictan (Canagarajah, 1999; Pennycook, 1990). Por tal motivo, este campo ha estado obsesionado con la producción de métodos instruccionales (Canagarajah, 1999) cuyo objetivo principal es encontrar la mejor y

más eficiente forma de enseñar inglés (Ramanathan, 2002). Los profesores de inglés no se incentivan a cuestionar aspectos sociopolíticos (Kincheloe, 2004; Ramanathan, 2002) y mucho menos a problematizar el valor asimétrico asignado a los diferentes componentes del currículo, o a las prácticas discriminatorias en la escuela y cómo todos estos elementos se relacionan con el contexto externo en el que ésta se inscribe.

Para Pennycook (1998) esta visión apolítica de la enseñanza del inglés es el resultado de una fuerte conexión entre este campo y el colonialismo, la cual se hace evidente en la forma como las agencias occidentales dedicadas a la difusión del inglés alrededor del mundo, transmiten su forma de ver el mundo por medio de los libros de texto, programas de entrenamiento de profesores, exámenes estandarizados, certificados internacionales, talleres y conferencias (Canagarajah 1999; Pennycook, 1994).

Sumado a lo que hacen las agencias internacionales, los programas de formación de docentes también tienen responsabilidad en la distribución de esta ideología de pretendida neutralidad del inglés y contribuyen a mantener a los futuros docentes desvinculados del análisis crítico de sus prácticas, de varias formas. Para mencionar solo algunas: 1) Los programas de formación de profesores se organizan independientemente de otras disciplinas académicas (Pennycook, 2004) lo que ocasiona que los futuros docentes no tengan otras perspectivas que informen sus prácticas. 2) Estos programas tienen un fuerte enfoque en el currículo, en la selección y secuenciación de los temas

(Pennycook, 1990) pero no en la forma como éstos se interrelacionan, o por qué unos contenidos se incluyen y otros se excluyen, qué intereses se sirven y qué intereses se ignoran. 3) Se espera que los docentes en formación manejen las metodologías y sean capaces de implementarlas en el salón de clase (Giroux, 1988); y 4) Tener una pronunciación de, o cercana a, un hablante nativo del inglés es una habilidad sumamente valorada (Francis y Ryan, 1998).

Estos cuatro elementos, y muchos más que no se han mencionado aquí, que se imponen desde afuera, influyen en la forma como los futuros maestros adoptarán y ejercerán su práctica pedagógica; algunos serán agentes pasivos que contribuirán a la perpetuación de la ideología de la neutralidad de la profesión y otros actuarán en la resistencia (Canagarajah, 1999) con la idea de que la enseñanza no es neutral y mucho menos la enseñanza del inglés (Apple, 2006).

Conclusión

Consciente de que un componente práctico es deseable en este ensayo, por restricciones de espacio y tiempo solo he hecho solo una aproximación un tanto teórica hacia el entendimiento de modelos dinámicos y alternativos de formación de educadores iluminados por principios de la Pedagogía Crítica en contraste con modelos instruccionales estáticos tradicionales en el campo de la educación de la lengua inglesa. Así pues, y cerrando con una posible respuesta al cuestionamiento planteado al inicio, continuo convencido acerca de mi función como formador de futuros docentes

de inglés, la cual incluye mostrarles una forma alternativa de desarrollar su práctica docente pero sin darles las recetas infalibles, típicas de los modelos inmediatistas tradicionales (Whitmore y Goodman, 1996). Considero además que el concepto de educación de docentes debe transformarse y adoptar un enfoque reflexivo-crítico, en donde el docente en formación asuma una posición activa, participativa y crítica (Kincheloe, 2004). Sobre esto, los formadores de futuros docentes debemos fijarnos como meta principal facilitarles espacios para evaluar sus creencias acerca de la enseñanza, del aprendizaje y del lenguaje. Así mismo, es crucial dentro de este proceso, promover en ellos la investigación como fuente generadora de conocimiento (Munevar y Quintero, 2000) para que de esta manera contribuyan al fortalecimiento de la educación de sus comunidades escolares y de su propia fundamentación teórica y práctica.

Referencias

- Apple, M. (2006) Educación, política y transformación social. *Opciones pedagógicas*, n. 32, p. 54-80.
- Canagarajah, S. (1999) *Resisting linguistic imperialism in English teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Cerezo, H. (2007). Corrientes pedagógicas contemporáneas. *Odiseo, revista electrónica de pedagogía*, 4, (7). Recuperado el 22, agosto de 2011 de: <http://www.odiseo.com.mx/2006/07/cerezo-corrientes.html>
- Dussel, E. (1972) *Apuntes para una ética de la liberación*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Francis, N. y Ryan, P. (1998) English as an international language of prestige: conflicting cultural perspectives and shifting ethnolinguistic loyalties. *Anthropology and education Quarterly*, v. 1 (29), p. 25-43.
- Freire, P. (1970) *Pedagogía del oprimido*. Bogotá: Editorial América Latina.
- _____ (1992) *Pedagogy of Hope*. New York: Continuum.
- Giroux, H. (1988) *Teachers as intellectuals. Toward a critical pedagogy of learning*. Massachusetts: Bergin & Garvey Publishers, Inc.
- González, A., Montoya, C. y Sierra, N. (2002) What do EFL teachers seek in professional development programs? Voices from teachers. *Ikala, revista de lenguaje y cultura*, v (14), p. 153-172.
- Guerrero, C. H., and Quintero, A. (2004) Teachers as Mediators in Undergraduate Students' Literacy Practices: Two Pedagogical Experiences. *How Journal*, (11), p. 45-54.
- Kincheloe, J. (2004) *Critical Pedagogy*. Nueva York: Peter Lang Publishing, Inc.
- Kumaradivelu, B. (2009) *Understanding language teaching. From Method to postmethod*. New York: Routledge.
- McLaren, P. (2003) *Life in schools: An Introduction of Critical Pedagogy in the*

- Foundations of Education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Munevar, A. y Quintero J. (2000) Investigación pedagógica y formación del profesorado. *OEI – Revista Iberoamericana de Educación*. p. 1-8.
- Ordóñez, J. (2002) Pedagogía crítica y educación superior. *Educación*, V. 26 (002), p. 185-196.
- Pennycook, A. (1990) Critical pedagogy and second language education. *System*, v. 8(3), p. 303-314.
- _____ (1994) *The cultural politics of English as an international language*. Lóndres y Nueva York: Longman.
- _____ (1998) *English and the discourses of colonialism*. Lóndres y Nueva York: Routledge.
- _____ (2001) *Critical Applied Linguistics: A Critical Introduction*. New Jersey. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- _____ (2004) Critical moments in a TESOL praxicum. en Norton, B. & Toohey, K. (Eds.) *Critical pedagogies and language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Phillipson, R. (1992) *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Nieto, S. (2010) *Language, Culture and Teaching. Critical Perspectives.*, New York: Routledge.
- Norton, B. & Toohey, K. (2004) *Critical Pedagogies and Language Learning*. New York. Cambridge University Press.
- Ramanathan, V. (2002) *The politics of TESOL education. writing, knowledge, critical pedagogy*. New York: Routledge Falmer.
- Richards, J. y Lockhart, C. (1994) *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Shor, I y Pari, C. (2000) *Education is Politics: Critical Teaching across Differences, Post-secondary*. Boynton: Cook Publishers, Inc.
- Shor, I. (1987) *Freire for the Classroom: A Source Book for Liberatory Teaching*. Portsmouth, NH: Boyton/Cook Heinemann.
- Shor, I. y Freire, P. (1987) *A Pedagogy for Liberation. Dialogues on Transforming Education*. Westport: Bergin & Garvey.
- Torres, A. (2000) *Paulo Freire en la Pedagógica*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Wink, J. (2005) *Critical Pedagogy. Notes from the Real World*. New York: Pearson Education Inc.
- Whitmore, K. y Goodman, Y. (Eds.) (1996) *Whole language voices in teacher education*. Maine: Stenhouse Publishers.
- Woodward, T. (1991) *Models and metaphors in language teacher training: loop input*

and other strategies. Cambridge:
Cambridge University Press.

Vigotsky, L. (1989) *Dominio de la Memoria
y el Pensamiento, El Desarrollo de los
Procesos Psicológicos Superiores*.
Barcelona, Crítica Grupo Editorial.

THE AUTHOR

ÁLVARO HERNÁN QUINTERO POLO. He holds an M.A. in applied linguistics to TEFL and is a candidate for a doctorate in education. He is a professor of Universidad Distrital. He codirects the research group Estudios Críticos de Políticas Educativas Colombianas. He is the Vice-president of the Asociación Colombiana de Profesores de Inglés, ASOCOPI.