

La enseñanza del inglés como lengua de comunicación internacional desde la perspectiva de las políticas culturales y lingüísticas

The teaching of English as a language for international communication from the perspective of linguistic and cultural policies

Adriana Livia Caamaño¹
Marcela Beatriz Calvete²

Resumen

La transformación de una lengua en global no se debe a factores de índole lingüística puesto que las lenguas no tienen existencia independiente de sus usuarios. Existe un vínculo inexorable entre el status de las lenguas y el poder económico, cultural y tecnológico de las comunidades en las que se desarrollan. En este trabajo nos proponemos reflexionar sobre los factores de poder que llevaron al inglés a convertirse en lengua de comunicación internacional, el surgimiento de diversas variedades y las implicancias para su enseñanza a hablantes de otras lenguas y por lo tanto para la formación del profesorado.

Palabras clave: inglés; lengua global; enseñanza; formación del profesorado

Abstract

The transformation of a language into a global one is not due to linguistic reasons, since languages do not exist independently from their users. There is an undeniable link between the status of languages and the economic, cultural and technological power of the communities where they evolve. In this work, we aim at reflecting on the power factors which have turned English into a language for international communication, on the appearance of new varieties, and the implications for its teaching to speakers of other languages and therefore for the teaching training program.

Key words: english; global language; teaching; teaching training program

Recepción: 26/09/2020

Evaluación 1: 16/11/2020

Evaluación 2: 21/11/2020

Aceptación: 09/12/2020

Introducción

Referirse a las políticas lingüísticas, definidas por Calvet (1996) como la “determinación de las grandes opciones en materia de relaciones entre las lenguas y la sociedad” (p. 2) implica, como bien lo señalan Arnoux y Del Valle (2010), adoptar una perspectiva contextual del lenguaje, donde lo lingüístico no puede desligarse de un determinado contexto económico, social y cultural. Resulta imposible ignorar los estrechos vínculos entre las lenguas y las comunidades; desde tiempos remotos asistimos a conflictos lingüísticos emanados de cuestiones relacionadas con el poder. Siempre las sociedades han intentado establecer normas y leyes sobre el uso de las lenguas y los poderes políticos las han utilizado para expandir imperios e imponer culturas. Así por ejemplo los romanos se refirieron peyorativamente a los usuarios de

las lenguas de los territorios conquistados como “bárbaros”, palabra cuya traducción literal sería “los que balbucean”.

La visión ingenua de la lengua, surgida a partir del estructuralismo que hace caso omiso de su estatuto social (Calvet, 2005), ignora que el espacio lingüístico es un terreno de luchas que responden a posiciones sociales e ideológicas (Arnoux, 2001, 2009). Lo lingüístico puede constituirse en un factor de discriminación y sometimiento. La supremacía de una lengua por sobre otras, nunca obedece a cuestiones de orden lingüístico; no se trata de la superioridad de la sintaxis, la morfología ni el léxico sino de factores ligados al poder. Es por esto, que se torna necesario pensar políticas que reconozcan los derechos lingüísticos, es decir, aquellos “vinculados al reconocimiento de lenguas y variedades asociadas a comunidades que conviven con otras, en relaciones de poder asimétricas” (Behares, 2013).

La globalización nos sitúa en nuevo escenario con nuevos desafíos: uno de ellos según Calvet (2005), es el de comprender sus efectos lingüísticos, para así poder intervenir sobre ellos. Y es aquí entonces donde entran en juego las políticas lingüísticas, que inevitablemente “participan en la conformación, reproducción o transformación de las relaciones sociales y de las estructuras de poder” (Narvaja de Arnoux, 2001)

El Inglés como lengua dominante

El lingüista británico David Crystal (2003) señala que una lengua no se convierte en global debido a características estructurales, ni por el alcance de su vocabulario, su producción literaria ni porque ha sido relacionada con una cultura o una religión. Si bien estos factores pueden motivar a alguien a aprender una lengua, no pueden asegurar su propagación ni garantizar su supervivencia como lengua viva. Por otro lado, la transformación de una lengua en global tampoco se relaciona con el número de hablantes sino más bien con quiénes son esos hablantes. Existe una clara relación entre el status de una lengua y el poder económico, cultural y tecnológico. Sin una base fuerte de poder, ninguna lengua puede progresar como medio de comunicación internacional. El lenguaje no tiene existencia independiente de las personas que lo utilizan y el éxito internacional de una lengua está en relación directa con el éxito internacional de sus usuarios explica (Crystal 2003).

En el caso del inglés, se trata de una combinación de factores de poder que han ejercido su influencia sobre la lengua por un período de más de 400 años (Crystal, 2003). Tal como lo señala Graddol (1997), “la expansión colonial británica estableció las precondiciones para el uso global del inglés, llevando la lengua desde su isla natal a otros lugares alrededor del mundo” (p.6). Esta propagación comenzó con el establecimiento de las colonias americanas en el siglo XVII y se consolidó, luego de la Primera Revolución Industrial, con la expansión imperial a nivel global en el siglo XIX. Ya en el siglo XX, más precisamente en 1934, por iniciativa del Ministerio de Relaciones Exteriores, se creó el “Comité británico para las relaciones con otros países”, cuyo principal objetivo era el de contrarrestar la propaganda cultural proveniente de las potencias del Eje. Este organismo, que finalmente adoptó el nombre de British Council en 1936, se proponía además promover la lengua inglesa en el exterior y desarrollar vínculos comerciales y culturales con otras naciones.

Tras la Segunda Guerra Mundial, la posición del inglés podría haber declinado junto al imperio británico, de no haber sido por el dramático ascenso estadounidense en la esfera global. Gracias al poderío adquirido por los Estados Unidos, el inglés tomó un nuevo impulso y se afirmó en su lucha con el ruso durante la Guerra Fría (Arnoux 2009, Graddol 1997). Se instaló, así como herramienta de comunicación privilegiada en los terrenos económico, tecnológico y

cultural (Arnoux, 2009) y se transformó en lo que Calvet (2005) dio en llamar “la lengua hipercentral”, alrededor de la cual gravitan lenguas supracentrales, centrales y periféricas. Fue también entonces cuando la influencia de otras lenguas europeas, en especial el francés, comenzó a disminuir.

Estas tendencias globales se vieron rápidamente reflejadas en el ámbito educativo puesto que indudablemente “existe una estrecha relación entre la enseñanza de lenguas y las políticas lingüísticas” (Arnoux y Bein, 2015). En la República Argentina el inglés se convirtió en la lengua extranjera dominante dentro del sistema educativo a partir de la década del 40 y finalmente, durante la década neoliberal del 90, a través de la Ley Federal de Educación que introdujo las lenguas extranjeras en la escolaridad primaria, se instaló como lengua extranjera por excelencia, en detrimento particularmente del francés. En la actualidad, y a pesar de los incipientes esfuerzos por promover la enseñanza del portugués a partir de la creación del Mercosur, el inglés continúa siendo la lengua extranjera dominante dentro de todos los niveles educativos.

¿Inglés estándar?

Como hemos expresado anteriormente, el inglés es la lengua extranjera más enseñada en las aulas argentinas. Si consultáramos a los docentes respecto de la variedad de inglés que enseñan, la amplia mayoría se inclinaría seguramente por el inglés estándar británico o estadounidense, lo cual nos lleva a reflexionar en torno a este concepto.

La primera pregunta que surge inevitablemente es si existe un inglés estándar. La propia expansión del inglés nos lleva a cuestionar esta simplificación. Aunque los hablantes nativos puedan sentirse dueños de la lengua, debemos considerar que el número de hablantes de inglés como segunda lengua o lengua extranjera supera ampliamente al número de hablantes nativos. Además de hablarse como lengua nativa en 32 territorios, el inglés se emplea como segunda lengua en alrededor de 37 países y como lengua internacional o extranjera en el resto del mundo. Este crecimiento ha modificado el equilibrio de fuerzas dentro de la propia lengua (Crystal 2003). La lengua es ahora compartida por un creciente número de hablantes “no-nativos” en vez de ser dominada por los usuarios “nativos”

Además, en las distintas partes del mundo, como bien lo explica Graddol (1997), el inglés se ha entramado con la vida social del lugar, cobrando así una nueva vitalidad que refleja la cultura local y se aleja cada vez más del inglés utilizado en el Reino Unido o en Estados Unidos, variedades privilegiadas durante mucho tiempo. Estos “nuevos ingleses” son el resultado de lo que Kachru (1982) ha denominado nativización. Las diversas variedades, que han surgido principalmente en las antiguas colonias del sur de Asia, sud-oeste asiático y el Caribe, proyectan diferentes identidades y valores, en lugar de someterse a antiguas normas coloniales estandarizadas (Warschauer, 2000). Estas variedades están, además, siendo institucionalizadas en diccionarios, novelas, poesías, textos sobre gramática, obras de teatro. Podemos afirmar entonces que, en el siglo XXI, el inglés ha alcanzado a una comunidad global de habla, que tiene que negociar su pluralidad a través de las fronteras (Canagarajah, 1999). Es por eso que la noción de corrección ha debido ser reemplazada por la de pertinencia o adecuación.

Así es que el uso del inglés como lengua franca, plantea Arnoux (2009), ha influido convirtiéndola en una “lengua de ningún lugar” alejada de la cultura donde se originó y hecha suya por usuarios de diversos lugares del mundo para determinados propósitos comunicativos. Pero también, manifiesta la autora, hay quienes consideran que esta condición de servir a

hablantes diversos y con distinto grado de competencia la convierte en una variedad minorizada, de algún modo empobrecida, que a la vez, minoriza el pensamiento.

Se producen tensiones a partir de los dos principales usos del inglés a nivel global: por un lado, el de convertirse en una lengua mundial que procura la homogeneización y, por el otro, la construcción de identidades culturales diversas. Como lengua mundial prioriza la mutua inteligibilidad mientras que como lengua identitaria favorece el desarrollo de variedades locales (Graddol, 1997).

En la actualidad, y a raíz de la globalización, se ha discutido mucho sobre la diversidad y el multiculturalismo, pero estas discusiones a menudo han tendido a restar importancia o a ignorar la cuestión de la lengua. David Crystal (en Westcombe, 2011), uno de los lingüistas que más ha analizado cuestiones en torno al desarrollo de nuevas variedades de “inglés”, se manifiesta a favor de la preservación de un estándar de forma tal de mantener la inteligibilidad nacional e internacional al mismo tiempo que enfatiza la importancia de respetar y concientizar sobre las distintas variedades que constituyen manifestaciones de identidades comunitarias. Por otro lado, desde el feminismo crítico comienza a reclamarse el reconocimiento de las voces silenciadas, censuradas o marginalizadas, y por ende de sus diversas lenguas, lo cual necesariamente desafía la supremacía del inglés estándar (hooks, 1994).

Implicancias para la formación docente

El mundo globalizado en que vivimos presenta nuevos desafíos para la enseñanza del inglés a hablantes de otras lenguas. Como ya hemos señalado, esta lengua — que el imperio británico impuso en sus colonias y que luego se expandió a partir del dominio estadounidense — ha adquirido un nuevo rol al transformarse en un medio de “comunicación internacional”. Sin dudas, el surgimiento de variadas versiones de inglés y múltiples identidades culturales y lingüísticas han puesto en tela de juicio constructos tales como hablante nativo, lengua estándar o propiedad del idioma. Ya en 1991 el escritor Salman Rushdie había señalado que hacía tiempo que el inglés había dejado de ser una posesión única de los ingleses.

Sin lugar a dudas, como indica Phillipson (1992), la expansión Anglo-estadounidense ha ido de la mano de la divulgación de la lengua y las culturas dominantes, puesto que los gobiernos británico y estadounidense han impulsado la enseñanza del inglés a usuarios de otras lenguas. Sin embargo, el lenguaje del “capitalismo internacional”, también ha sido el medio en el que desarrollaron los discursos de resistencia a las representaciones y acciones políticas de culturas hegemónicas. Así por ejemplo, Rushdie, Achebe, Baldwin o Lim, han mostrado cómo el lenguaje puede ser utilizado para comunicar matices socioculturales que son completamente ajenos a la cultura occidental (Kumaravadivelu, 2003). Estos escritores, señala Pennycook (1994), no sólo han influido sobre los lectores de su país sino que también han repercutido sobre una comunidad de lectores a nivel mundial. De este modo, el autor revaloriza el poder de la acción humana para influir sobre el lenguaje de maneras imprevistas y reconoce al inglés no solamente como la lengua del imperialismo sino también como un medio de oposición (Pennycook 1994, p.262).

En este nuevo orden mundial ha sido necesaria la redefinición del rol y las metas de la enseñanza del inglés a hablantes de otras lenguas y de la formación del profesorado. Autores como Canagarajah (1999, 2005, 2006), Pennycook (1994, 2007a, 2007b), Kumaravadivelu (2003, 2016) rechazan la asunción pedagógica de que la enseñanza y el aprendizaje de la lengua estén libres de valores o pueda considerarse neutral. Los enfoques tradicionales de

enseñanza del inglés, presentados en términos de métodos, que han posicionado al estudiante como un extranjero en busca de aceptación de la comunidad “nativa” induciendolo de manera irreflexiva a la cultura “nativa” ya no resultan adecuados. Estos autores manifiestan que la enseñanza del inglés no puede ser practicada hoy sin considerar las relaciones entre lenguaje, cultura y poder y la heterogeneidad del inglés desde el punto de vista lingüístico y cultural.

En esta línea, Canagarajah (1999, 2005, 2006) propone una pedagogía de apropiación, vista como una manera promisorio de apropiarse de códigos y patrones de discurso para satisfacer los intereses y necesidades de los usuarios. Esto implica una negociación que permita a los estudiantes aprender la lengua de manera reflexiva resistiendo la homogeneidad y la dominación, cruzando bordes ideológicos y discursivos. Se trata, en palabras de Canagarajah (2005), de evitar los extremos tradicionales de rechazar al inglés por su imperialismo lingüístico o de aceptarlo acríticamente por sus beneficios.

Estas prácticas presentan ventajas cognitivas y educativas, puesto que al relacionar los discursos de los textos a sus contextos culturales, los estudiantes desmitifican los currículos y valores ocultos y desarrollan una mayor sensibilidad a las diferencias entre los discursos de los textos y los propios. Además, al negociar el uso de la lengua extranjera y la materna los alumnos desarrollan una conciencia meta-lingüística de los valores y gramáticas detrás de estos lenguajes.

Una pedagogía de apropiación rechaza el profundamente arraigado mito de “que existen lenguas o variedades de una lengua que son más estéticas o más lógicas o, de alguna manera, superiores a otras,” (Banfi y Lummatto 2012) o de que las diferentes variedades de la lengua son copias inferiores de las consideradas estándares y, por lo tanto, reconoce todas las versiones como legítimas. La concientización sobre la existencia de variedades de inglés en diversos contextos culturales llevará a la pluralización de estándares (Canagarajah 1999, 2005, 2006; Warschauer 2000).

Por lo tanto, este enfoque exige una reconceptualización de la relación entre lenguaje y cultura, y demanda un abordaje cultural multifacético que incluya a las culturas de las diversas comunidades donde la lengua es utilizada. Comprende asimismo la integración de lo popular y lo canónico, utilizando voces minoritarias pero también aspirando a problematizar los mensajes producidos por las agencias centrales de las culturas dominantes. Esta pedagogía aprecia también los valores, normas culturales y necesidades de los estudiantes. A tal fin, los docentes deben cruzar fronteras en forma constante y practicar una pedagogía que negocie discursos y culturas en oposición.

En esta misma línea, Kumaravadivelu (2003) se refiere asimismo a la necesidad de decolonización de la enseñanza del inglés a hablantes de otras lenguas, un proceso que, en sus palabras, involucra “tomar el control de los principios y prácticas de planeamiento, enseñanza y aprendizaje del inglés” (p.540). El autor examina la naturaleza colonial de los métodos que han dominado la enseñanza del inglés alrededor del mundo y acuña el concepto de post-método como la búsqueda de una alternativa al método en lugar de un método alternativo. Kumaravadivelu (2003) alienta a los docentes de inglés y formadores del profesorado a utilizar sus conocimientos profesionales y personales para construir una pedagogía acorde a sus necesidades y contextos (p. 545).

Comentarios finales

Las instituciones formadoras de docentes de inglés como lengua de comunicación internacional deben asumir su responsabilidad de constituirse en agentes de cambio. Por supuesto, la adopción de una pedagogía de apropiación no puede verse restringida a la voluntad individual de los docentes, sino que debe ser promovida y respaldada por quienes determinan las políticas culturales y lingüísticas. La decisión respecto de la valorización de una variedad de lengua por sobre otra o del reconocimiento de todas las variedades como valiosas, debería constituir uno de los ejes de discusión entre quienes están a cargo de las políticas lingüísticas.

Las instituciones formadoras del profesorado deben comprometerse con el desarrollo de mejores estrategias y materiales para practicar esta pedagogía de apropiación a fin de lograr que los futuros docentes no sean usuarios acríticos del inglés ni de los textos y materiales producidos por las agencias de poder. No cabe duda de que tanto la enseñanza como el aprendizaje de una lengua es ideológico, por lo tanto, a decir de Canagarajah (1999) “la solución no es escapar de la política, sino negociar con las agencias de poder para una emancipación personal y colectiva” (p.173). Estudiantes así formados no solamente lograrán una mayor competencia sociolingüística, sino que podrán crear una voz independiente para desafiar a los discursos dominantes.

Referencias

- Arnoux, E. (2009). *Ámbitos para el español: recorridos desde una perspectiva glotopolítica*. Argentina, Buenos Aires: Instituto de Lingüística. Facultad de Filosofía y Letras. UBA.
- Arnoux, E. y R. Bein (2001). "Perspectivas actuales en Glotopolítica". En *Actas de las IV Jornadas de Etnolingüística*. Argentina, Rosario: Universidad Nacional de Rosario.
- Arnoux, E. y R. Bein (eds.). (2015). *Política Lingüística y enseñanza de las lenguas*. Argentina, Buenos Aires: Biblos.
- Arnoux, E. y J. del Valle. (2010). *Las representaciones ideológicas del lenguaje. Discurso glotopolítico y panhispanismo*. Holanda, Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Banfi, C. y S. Iummato (2012): "La relación teórico-práctica en Gramática y Lingüística". En: *Lenguas Vivas*, Nro 8, pp. 71-77.
- Behares, L. (2013) "Hablantes y comunidades: crítica de la noción estándar de derechos lingüísticos" En *Actas del VI Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Lingüísticas*. Porto Alegre: Asociación de Universidades Grupo Montevideo, Núcleo Educación para la Integración. Programa de Políticas Lingüísticas, septiembre.
- Calvet, L. (2005) *Lingüística y colonialismo. Breve tratado de glotofagia*. Argentina, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Calvet, L. ([1996] 1997). *Las políticas lingüísticas*. Buenos Aires: Edicial Canagarajah, A. S. (1999). *Resisting Linguistic Imperialism*, Oxford, OUP.
- Canagarajah, A. S. (2005) "From Babel to Pentecost: Postmodern Glottoscapes and the Globalization of English" en *Towards the Knowledge Society: Making EFL Education Relevant*. FAAP Conference Proceedings.
- Canagarajah, A. S. (2006) "The Place of World Englishes in Composition: Pluralization Continued" by the National Council of Teachers of English. <http://www.jstor.org/discover/10.2307/20456910?uid=3737512&uid=2&uid=4&sid=21102448561547>
- Crystal, D. (2003) *English as a Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Graddol, D. (1997). *The Future of English? A Guide to Forecasting the Popularity of the English Language in the 21st Century* (Vol. 29). The British Council. Recuperado de: <https://doanbangoc.files.wordpress.com/2012/07/the-future-of-english.pdf>

Hooks, b. (1994) *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*, London: Routledge.

Kachru, Braj B. (1982) *The other tongue: English across cultures*. Chicago: University of Illinois Press.

Kumaravadivelu, B. (2003) A postmethod perspective on English language teaching. *World Englishes*, Vol 22 N° 4 pp.539-550. Oxford: Blackwell Publishing.

Kumaravadivelu, B. (2016). The decolonial option in English teaching: Can the subaltern act? *TESOL Quarterly*, 50(1), 66-85.

Pennycook, A. (1994) *The Cultural Politics of English as an International Language*. Harlow, Essex: Longman Group Limited, 1994.

Pennycook, A. (2001) “English in the World/The World in English,” in A. Burns and C. Coffin eds. *Analyzing English in a Global Context: A Reader*. London: Routledge, 2001.

Pennycook, A. (2007a) “ELT and Colonialism” en: Cummins J. y, C. Davison *International Handbook of English Language Teaching*,

Pennycook, A. (2007b) *Global Englishes and Transcultural Flows*. New York: Routledge.

Phillipson, R. (1992) *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.

Rushdie, S. (1991) *Imaginary Homelands: Essays and Criticism 1981-1991*. New York and London: Viking.

Warschauer, M. (2000) *The Changing Global Economy and the Future of English Teaching*. <http://www.gse.uci.edu/faculty/markw/global.html>.

Westcombe, J. (Sept. 2011) “English -- a status report.” Interview with David Crystal. *Spotlight*. pp. 28 - 33.

Notas

¹ Traductora de Inglés técnico, científico y literario. Miembro del Grupo de Investigación en Análisis del Discurso de investigación en Idiomas, Educación y Formación docente (FH, UNMDP). caamano@mdp.edu.ar

² Profesora de Inglés y Especialista en Docencia Universitaria por la Universidad Nacional de Mar del Plata. Profesora adjunta en el Profesorado de Inglés y en Cursos de inglés para Fines Específicos en la Facultad de Humanidades, UNMDP. Miembro del Grupo de Investigación GIIEFOD, CIMED. mbcalve@mdp.edu.ar