La enseñanza de las lenguas en la globalización: nuevas perspectivas de la condición posmétodo

Álvaro García Santa-Cecilia
Instituto Cervantes

El término «globalización» se acuñó a mediados de los ochenta para denominar los efectos del desarrollo exponencial de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información (TIC) y la intensificación de procesos capitalistas de acumulación y división del trabajo. Para los historiadores, la globalización debe ser entendida en un espectro temporal más amplio, de modo que cabría identificar una globalización «geopolítica», que se remontaría a finales del siglo XIX, y una globalización «geocultural», que se refiere a desarrollos más recientes *dentro de* la globalización que se han producido a partir de los años ochenta. Es en este momento cuando comienza a utilizarse por primera vez el término «globalización», lo que lleva al error de considerar que la globalización es un fenómeno que se limita a los últimos treinta años, cuando en realidad es solo la última etapa de un gran proceso de cambios que tienen un alcance temporal mucho más amplio.

Podríamos decir que la globalización geocultural conlleva un cuestionamiento cada vez mayor de los principios que han sustentado la visión del mundo de la *modernidad*, para dar paso a una visión que se denomina «posmoderna» y que se define precisamente en su afán por buscar enfoques más acordes con la nueva realidad en la que nos desenvolvemos desde hace ya tres décadas. Como observa Canagarajah (2016), la posmodernidad debe explicarse, ante todo, como un enfoque *antifundamentalista*, en el sentido de que se basa en el escepticismo sobre la posibilidad de sustentar la verdad o el conocimiento exclusivamente en hechos científicos con el objetivo de encontrar respuestas definitivas. Los expertos que adoptan la posición posmoderna percibirían el pensamiento y el conocimiento como mediados por la lengua, los valores y las relaciones sociales. Esta orientación lleva a una crítica de los esquemas binarios y jerárquicos que han sido la base de las orientaciones académicas tradicionales (ibídem: 13).

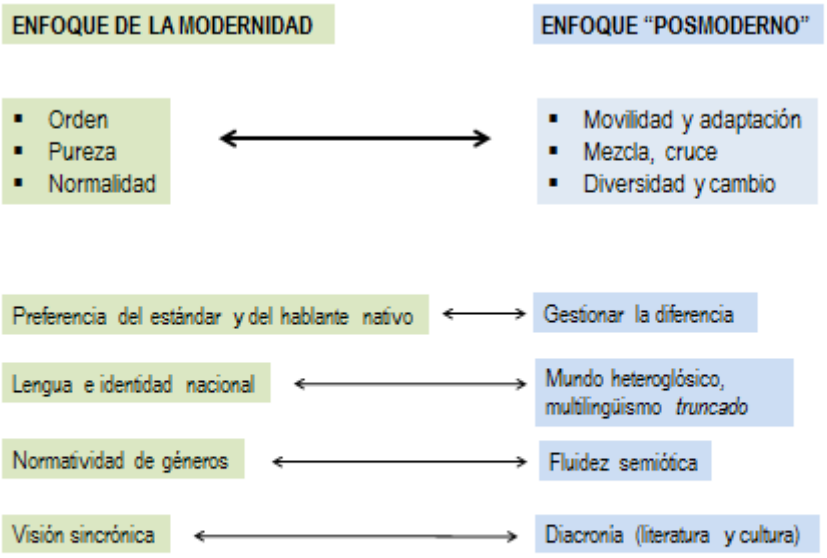
1. GLOBALIZACIÓN GEOCULTURAL Y VISIÓN POSMODERNA EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

En la introducción del libro *Dangerous Multilingualism,* Blommaert (2010) caracteriza la modernidad a partir de tres ejes que son puestos en cuestión por la globalización. Estos ejes, que identifica como «orden, pureza y normalidad», son reconocidos por los profesionales de la enseñanza de lenguas como constitutivos de las

verdades evidentes de la profesión. A este respecto, Kramsch (2014: 298 y ss.) ha identificado algunos aspectos concretos en los que se evidencia el cambio de tendencia –de la modernidad a la posmodernidad– en la globalización geocultural:

- Frente a la preferencia por el *estándar* de la lengua y el modelo del hablante nativo, se va imponiendo el interés por convertir a los estudiantes en individuos multilingües, sensibles a la diversidad lingüística y cultural y capaces de gestionar las diferencias que presentan las distintas visiones del mundo en el orden social, cultural, político o religioso.
- La idea de lengua e identidad nacional, en relación biunívoca, va siendo sustituida por el reconocimiento de la complejidad de un mundo real heteroglósico. Blommaert (2010) propone que tratemos la comunicación como algo compuesto de recursos móviles, no de lenguas inmóviles. A pesar de la ideología moderna de lenguas estables y homogéneas, la gente ha tratado siempre la lengua como recursos semióticos que toman de diversas comunidades para sus propósitos, por lo que la pureza de la lengua es puesta en cuestión. Se habla de «desinventar» (*disinventing*) las lenguas, el «translenguaje» o la «translengua» (*translanguaging*) o la «mezcla de códigos» (*codemeshing*) como el uso real de la lengua que debería también tenerse en cuenta en la práctica de clase.
- Frente la normatividad de los géneros en la que se basa la práctica docente de la modernidad, una pedagogía posmoderna da cabida a todo tipo de traslaciones, códigos, modalidades y puntos de vista. La *fluidez semiótica* supone un desafío a la normatividad tradicional de la enseñanza de lenguas y, aunque no se descarta la práctica de destrezas de uso vinculadas a determinados géneros, cada vez se tienen más en cuenta los cambios que traen consigo los medios de comunicación globales.
- La visión sincrónica de la lengua propia de la modernidad, centrada en la descripción de situaciones de comunicación definidas a partir del «aquí y ahora» de los intercambios entre los hablantes, va dando paso a una recuperación de la diacronía congruente con la enseñanza de la literatura o de la cultura, que facilita una comprensión más profunda de las claves que subyacen a todo acto comunicativo. Los alumnos no solo deben comprender las elecciones lingüísticas «situadas» que hacen sus interlocutores en las conversaciones o en los textos sino que deberán ir más allá, para descubrir cómo la subjetividad del hablante está situada dentro de la experiencia histórica de los grupos humanos.

Figura 1. Cambio de enfoque en la enseñanza de lenguas



Cuadro 1. *Cambio de enfoque en la enseñanza de lenguas*. Fuente: elaboración propia

De manera que, en la enseñanza de lenguas, la evolución de la modernidad a la posmodernidad –en el contexto de la globalización– supone un cambio significativo en los ejes identificados por Blommaert (véase figura 1).

2. CAMBIO EN EL MÉTODO Y EN LA METODOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA

La historia de la enseñanza de las lenguas es, en gran medida, la historia de los *métodos*. Esto es así al menos hasta que se plantea el cuestionamiento mismo de los métodos en la década de los ochenta, desde la denominada «pedagogía posmétodo» o «enfoque posmétodo». Los métodos de enseñanza influidos por la orientación científica de la modernidad respondían a un modo de investigación sistemática y objetiva que pretendía identificar la forma en que las propiedades gramaticales podrían ser presentadas a los estudiantes para asegurar el éxito en el proceso de adquisición. Se activó una búsqueda en pos del *mejor método* que podría garantizar el éxito en la enseñanza de la lengua, en la idea de que la investigación empírica en entornos controlados podría llevar a identificar los estadios universales de aprendizaje que ayudarían a desarrollar pedagogías que podrían ser eficaces en todos los contextos. El método proporcionaría un camino objetivo para

garantizar la enseñanza en las diferentes situaciones de aprendizaje, de manera que los valores y disposiciones de los docentes pasaban a un segundo plano, ya que su labor se limitaba a aplicar las técnicas prescritas por un método concreto (Canagarajah, 2016: 19 y ss.).

Esto se cuestionó. El anuncio de Prahbu (1990; citado en Canagarajah, 2016: 20) de que no hay un *método mejor* fue un momento decisivo en el discurso profesional. Sugirió que no solo es desacertado promover un método como suficientemente potente para dar respuesta a las distintas contingencias en los diversos contextos de aprendizaje, sino que era dudoso que hubiera algo parecido a un método predefinido, dadas las muy diversas técnicas y prácticas que siguen los docentes en función de las circunstancias en las que desarrollen su enseñanza y los medios que tengan a su disposición.

Según los mentores de la pedagogía posmétodo, los avances logrados en las últimas décadas en el campo de la enseñanza de lenguas han proporcionado a los docentes un marco conceptual lo suficientemente coherente como para hacer innecesario el uso de términos o conceptos de orden superior, como el de «enseñanza comunicativa» de la lengua. Así, el desarrollo de la teoría de la enseñanza de lenguas habría llegado a lo que se ha denominado «condición posmétodo» (Canagarajah, 2002; Kumaravadivelu, 2006a y 2006b), que llevaría a reestructurar en lo fundamental la visión de la enseñanza de la lengua en el sentido de «revisar el carácter y el contenido de la clase de lengua en todas sus perspectivas pedagógicas e ideológicas» (Kumaravadivelu, 2006a: 170).

Los nuevos planteamientos pedagógicos parten del reconocimiento de que nos es posible caracterizar, de modo sistemático, un procedimiento pedagógico que sea aplicable como postulado universal, lo que lleva al abandono de cualquier pretensión de encontrar una solución definitiva al complejo proceso de adquirir una nueva lengua. Se hace preciso reconfigurar las relaciones entre la teoría y la práctica para establecer las bases de una pedagogía posmétodo coherente y sobre bases nuevas. En el análisis de Kumaravadivelu (ibídem: 171 y ss.), esta nueva pedagogía se enfoca como un sistema compuesto por tres parámetros pedagógicos: la importancia de atender a las particularidades locales y a las exigencias derivadas del contexto en el que se lleva a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje; la capacidad de los docentes para gestionar su propia enseñanza y controlar su efectividad; y la importancia de reconocer y potenciar la identidad de los alumnos y de los profesores en un contexto que trasciende el ámbito de la clase e incluye el entorno social, económico y político en el que se desarrolla la enseñanza y el aprendizaje.

Como observa Canagarajah (2002), otro factor relevante de los nuevos planteamientos pedagógicos es el que tiene que ver con la socialización de la lengua fuera de clase, un hecho que está afectando de forma directa a la práctica de la enseñanza. El aprendizaje tiene lugar también en familias, círculos de amistad, trabajo y medios sociales, contextos que pueden definirse como pragmáticos y

colaborativos. Modelos como las *comunidades de práctica* han sistematizado estas experiencias para formular los procesos de aprendizaje subyacentes y pueden servir de orientación sobre cómo los aprendices pueden interactuar constructivamente con sus pares y sus mentores para desarrollar sus identidades y recursos comunicativos con mayor eficacia.

La ruptura con los métodos se va también ampliando en el entorno de aprendizaje. Los modelos «ecológicos» exploran la forma en que los aprendices pueden gestionar distintos recursos de aprendizaje –como los materiales de enseñanza, la interacción con pares o con los profesores, el espacio, los recursos materiales o incluso el propio currículo– y transformarlos en función de sus propios objetivos. El aprendizaje, por tanto, no se limita a programas, manuales o currículos previamente definidos que se imponen a los docentes como requerimientos institucionales (ibídem: 20-21).

3. DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS DOCENTES Y EVOLUCIÓN DE LA ESPECIALIDAD

En opinión de Kramsch (2014), la globalización nos exige centrarnos menos en los hechos predeterminados, estables y predecibles de naturaleza lingüística, funcional o cultural y más en procesos discursivos *fluidos* como la comparación, el contraste, el análisis, la interpretación o la inferencia (ibídem: 308). Esto lleva a replantear el papel de los docentes, que pasan de ser gestores de la clase y proveedores de información a analistas e intérpretes que pueden ayudar a los estudiantes a situar los hechos en su adecuado contexto histórico y subjetivo. A este respecto, cobra cada vez más peso en la labor docente la importancia de reflexionar sobre la lengua y sobre las implicaciones, de todo tipo, que plantea su uso. La idea de volver a la traducción como forma de avanzar en la comprensión tanto de la lengua materna como de la lengua extranjera, o incorporar el análisis del discurso o de la variación lingüística, se va imponiendo como forma de ayudar a que los alumnos reconozcan y gestionen su propia identidad y sean capaces de valorar su actuación como sujetos con voz propia en los intercambios comunicativos. También se pretende que los alumnos sean capaces de acceder a las implicaciones de la subjetividad de los interlocutores –o los personajes de un texto de ficción– y de la posición que adoptan con respecto a otros interlocutores o con respecto al lector (ibídem: 308 y ss.).

Para que los docentes de lenguas puedan preparase mejor para relacionarse con los efectos de las tecnologías y los medios globales en la enseñanza se requiere un desarrollo mayor de la capacidad de reflexión y las capacidades interpretativas. Mientras que, como observa Kramsch (ibídem: 308), el enfoque de la modernidad favorecía «hacer» sobre «reflexionar», y «actuar» sobre «analizar e interpretar» los enfoques posmodernos añaden un componente de reflexión o de autoconciencia que capacita a los usuarios de la lengua para interpretar mejor las situaciones comunicativas en las que tienen que desenvolverse. La noción de «significado», tan

importante en la enseñanza de lenguas, debe ampliarse para incluir sus dimensiones simbólicas interpretativas y discursivas (ibídem: 309).

Esta nueva visión ha llevado, en opinión de Canagarajah (2016: 24), a modelos pedagógicos diseñados para ayudar a los docentes a que desarrollen una conciencia reflexiva sobre sus propios valores y creencias, lo que les permitirá ser críticos con los discursos teóricos dominantes o tomar decisiones en función de las características de un contexto determinado. Modelos como la teoría sociocultural, teorías de la identidad o las comunidades de práctica –a las que me refería antes–, están cada vez más presentes en los programas de formación de los docentes, en los que se están incorporando, de forma cada vez más consistente, herramientas como los diarios personales, la reflexión, las narrativas o la colaboración entre pares.

De este modo, los nuevos enfoques de la posmodernidad que se desarollan en el contexto de la globalización geocultural llevan a una situación en la que los modelos positivistas van dando paso a modelos más locales y heterogéneos, sujetos a cambios y transformaciones que no pueden definirse con arreglo a un modelo único o a unos postulados con vocación de universalidad. Como observa Canagarajah (ibídem: 31-32) a propósito de la enseñanza del inglés, con un planteamiento que es extrapolable a la enseñanza de lenguas en general, hay signos de que la enseñanza de lenguas está dejando de tener una relación de dependencia de otros modelos –de la lingüística o de otros campos– como una disciplina *de servicio* y está empezando a contribuir a las prácticas y discursos de otros campos académicos y ámbitos sociales por derecho propio. Este es el caso, por ejemplo, de las migraciones, un fenómeno de la mayor relevancia hoy en día, en relación con el cual se plantean asuntos de gran importancia como las pruebas de ciudadanía[1], la comunicación en el entorno de trabajo o la integración cultural en el país de acogida, en los que tienen gran importancia la experiencia y los conocimientos de los profesionales de la enseñanza de lenguas. En la vida social, también el aprendizaje de la lengua está empezando a ganar un papel más significativo. Por ejemplo, a medida que los recursos comunicativos en el ámbito de la publicidad comercial y en el desarrollo de los productos están adquiriendo cada vez más importancia, a los profesionales de la enseñanza de lenguas se les requiere para que gestionen un uso y aprendizaje de la lengua más ético e inclusivo (ibídem: 32), lo que apunta a un énfasis cada vez mayor en la actividad de los profesores como agentes del cambio dentro y fuera de sus clases.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Blommaert, J. (2010). *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.

[1] El Instituto Cervantes ha desarrollado recientemente, por delegación del Ministerio de Justicia e Interior, la prueba de conocimientos constituciones y socioculturales de España (CCSE), en relación con el procedimiento para el acceso a la ciudadanía española.

Canagarajah, S. (2002). «Globalization, methods, and practice in periphery classrooms». En *Globalization and language Teaching*. Eds. . Nueva York: Routledge, pp.134-150.
Canagarajah, S. (2006). «TESOL at Forty: What Are the Issues?». *TESOL Quarterly*, vol. 40 n.º 1, pp. 9-34.
Canagarajah, S. (2016). «TESOL as a Professional Community: A Half-Century of Pedagogy, Research, and Theory». *TESOL Quarterly*, vol. 50, n.º 1, pp. 7-41.
Kramsch, C. (2014). «Teaching foreign languages in an era of globalization: Introduction». *Modern Language Journal*: 98, pp. 296-311.
Kumaravadivelu, B. (2006a). *Understanding Language Teaching. From Method to Postmethod*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
Kumaravadivelu, B. (2006b). «TESOL Methods: Changing Tracks, Challenging Trends». *TESOL Quarterly*, vol. 40, n.º 1, pp. 59-81.
Prabhu, N. S. (1990). «There is not a best method – Why?». *TESOL Quarterly*: 24, pp. 161-176.