

¿Cómo establecer un puente entre la teoría de adquisición de segundas lenguas y la justicia social?¹

(Bridging the Gap between Second Language Acquisition Theory and Social Justice)

*Luis Guillermo Barrantes Montero*²

Universidad Nacional, Costa Rica

RESUMEN

Se resalta la posición estratégica de la teoría de adquisición de segundas lenguas como puerta de entrada al proceso de enseñanza-aprendizaje, específicamente, del idioma inglés. Aspecto esencial es que la enseñanza de lenguas, basada en el paradigma positivista, que impulsa el movimiento de la globalización de los mercados mundiales que rige las actuales relaciones de producción en el mundo occidentalizado, no es capaz de contribuir a la justicia social. Como alternativa, se propone un enfoque nuevo y emancipatorio, al estilo de las teorías socioculturales de adquisición de segundas lenguas como una guía para ese fin.

ABSTRACT

This paper aims to highlight the strategic position of Second Language Acquisition Theory (SLAT) as a starting point for the teaching-learning process, especially of English language. The main concept is that language teaching, based on the positivistic, globalization-oriented paradigm that currently rules production relations of Western World, is intrinsically

1 Recibido: 17 de julio de 2014; aceptado: 12 de junio de 2015.

2 Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje. Correo electrónico: luisba66@yahoo.es

incapable of contributing to social justice. Instead, a new emancipatory focus and guidance to achieve that end is proposed, based on Socio-Cultural Second Language Acquisition Theory.

Palabras clave: Educación, justicia social, adquisición de segundas lenguas, lingüística aplicada

Keywords: Education, Social Justice, Second Language Acquisition, Applied Linguistics

Introducción

El clamor por la justicia social tiene, ya en el segundo decenio del siglo XXI, tanta o más vigencia que en las centurias anteriores. La Lingüística Aplicada y la enseñanza de idiomas pueden desempeñar un papel importante como respuesta a ese clamor. Ya es sabido que el ofrecer las recetas tradicionales de métodos y técnicas mejorados, pero sin voluntad de incidir en el *estatus quo* de las alienaciones y marginaciones sociales, no representa ninguna diferencia. Las teorías socioculturales de Vygotsky y sus contrapartes actuales en cuanto al aprendizaje de lenguas y el clamor por un giro epistemológico en el abordaje de la disciplina, ayudarán a dilucidar la manera en que las competencias en el manejo de una segunda lengua —o una lengua extranjera— pueden ser empleadas para el bien propio y el de la colectividad.

Como base para la realización de ese análisis, se destaca el papel fundamental de la teoría de adquisición de segundas lenguas (TASL), no tanto desde la perspectiva del cómo o del cuándo se da la adquisición de la segunda lengua —como lo hacen las teorías empiristas y racionalistas³— sino, más bien, desde las razones y los propósitos para aprenderla. Para ello se presenta el enfoque ecológico de la enseñanza de lenguas, según lo propone Ian Tudor⁴ que lo concibe como un proyecto de desarrollo integral de la persona y de su comunidad.

3 Alice Omaggio, *Teaching Language in Context*, 3a. ed. (Boston: Thomson Heinle, 2001) 55.

4 Ian Tudor, *The Dynamics of the Language Classroom* (Cambridge: Cambridge University Press, 2001).

Además, se comparan las perspectivas modernista-positivista y la postmoderna. El resultado que se intenta lograr es la articulación de un principio inspirador, tanto para docentes como para estudiantes de idiomas, en pro de condiciones de convivencia social y laboral de mayor equidad y tolerancia. En otras palabras, promover la práctica de la educación como mediación, es decir, «educación para...»⁵

Los docentes de idiomas, sobre todo del inglés, con los que se cuenta en las naciones latinoamericanas, se han formado bajo la influencia de autores clásicos cuyas escuelas de pensamiento pertenecen a contextos de países desarrollados. Tales ideas inspiran también los libros de texto que las editoriales de esos mismos países se encargan de difundir entre los nuestros. Incluso los mismos congresos y otros eventos internacionales para docentes, procuran poner al corriente a los profesores de los países periféricos en cuanto a las últimas tendencias, novedades y tecnologías que año con año van produciéndose en los países de vanguardia, cuyas universidades y centros de investigación pueden destinar importantes fondos para financiar nuevos proyectos.

Ese acto de compartir experiencias académicas y materiales didácticos es, a todas luces, conveniente y necesario para la población de los países en desarrollo. No obstante, los docentes y los desarrolladores de currículo y autoridades políticas deben tener presente la no menos imperiosa necesidad de tamizar el contenido, la presentación y los significados que se nos transmiten mediante esas instancias. Es solo desde la vivencia local y contextualizada que pueden cribarse los mensajes que se reciben, a fin de tomar decisiones acertadas de lo que se puede aprovechar y lo que debe descartarse. Ese es el cometido de la *perspectiva ecológica de la educación*.

Una vez rescatado ese concepto, será posible establecer puentes de consenso acerca de lo que es *justo* para la persona, para su entorno y para la colectividad nacional, regional y mundial.

5 Mario Méndez, «Aportes de la filosofía intercultural en la tarea educativa», en *Primer encuentro Iberoamericano de teologías de la liberación e interculturalidad*, comp. J. Pimentel (San José: Editorial Sevilla, 2010) 137.

¿Por qué la enseñanza de lenguas con enfoque epistemológico positivista y tecnócrata no puede contribuir a la justicia social? ¿Existe alguna alternativa?

Durante los últimos decenios se ha promovido el aprendizaje de lenguas extranjeras en las naciones latinoamericanas mediante la promesa de mejores condiciones de vida para quienes lo alcanzan. Sin embargo, innumerables investigaciones han cuestionado semejantes estrategias por ser, en parte, verosímiles pero —en buena parte también— ilusorias, las cuales conforman el caballo de batalla de las multinacionales del libro y de organizaciones como el British Council y sus múltiples aliados en estamentos gubernamentales de los distintos países. Para ilustrar esta situación, baste mencionar dos ejemplos, uno de Colombia y otro de Costa Rica.

Con respecto al primero, Guerrero afirma: «Uno de los discursos prevalentes en la difusión del inglés es que este permite un acceso sin límites a las maravillas del mundo moderno como las ciencias, la tecnología, el dinero, el poder, la comunicación internacional, el entendimiento intercultural y el entretenimiento, entre otros (Crystal, 2000; Nunan, 2001). Esta es solo una cara de la moneda, pues no todos disfrutan de esos beneficios de hablar inglés y tampoco todos tienen posibilidades de aprenderlo. Aun así, el discurso que presenta solo los beneficios de aprender inglés se ha distribuido y sigue circulando gracias a aquellos que detentan el poder (Foucault, 2005)»⁶.

De igual modo, la misma autora denuncia el hecho de que el Plan Nacional de Bilingüismo que promueve el gobierno colombiano, con total apoyo del British Council, muestra a la comunidad de hablantes de inglés como «...una entidad etérea o “imaginaria”, que disfruta de la prosperidad, mientras se oculta que, además de dominar ese idioma se debe contar con un “plus social y capital económico”. Por ello, la población en desventaja con respecto a estos

6 Carmen Helena Guerrero, «Is English the Key to Access the Wonders of the Modern World? A Critical Discourse Analysis», *Signo y pensamiento* 29, 57 (2010): 294-313 (295).

otros requisitos, seguirá en desventaja y el inglés seguirá siendo para ellos “el oro de los tontos”»⁷

En el ejemplo costarricense, se destaca que el Plan Nacional de Inglés, lanzado por la Presidencia de la República para el período 2008-2017, planteaba el siguiente objetivo: «Dotar a la población nacional con las competencias lingüísticas en el idioma inglés, que le permita un mayor desarrollo personal y profesional, aumentando sus posibilidades de acceso a empleos de mayor remuneración»⁸.

Pese a los ingentes esfuerzos de inversión en la enseñanza del inglés en las escuelas y colegios públicos, las oportunidades reales de empleos bien remunerados requieren de mucho más que adquirir un cierto conocimiento de ese idioma. Según sea el estrato social y la zona geográfica en la que se encuentren las personas, el dominio del inglés no les acercará a los beneficios que se publicitan. El XVIII Informe del estado de la nación (2012) revela que el país crece, sin duda, pero en proporciones muy desemejantes, «...manteniéndose niveles de incidencia de la pobreza total y extrema similares a los observados en los últimos 17 años... En parte este resultado se vio afectado por la alta desigualdad en la distribución del ingreso»⁹. Ese resultado es evidente, si se tiene en cuenta que la población que asiste a la educación pública recibe una preparación en el idioma inglés que se limita a unas cuantas horas de clase por semana, lo que no da para más que repetir los mismos rudimentos durante todos los años de escolaridad; mientras que los estudiantes de educación privada en primaria y secundaria sí reciben instrucción de calidad y sí aprenden el idioma. Ellos tienen asegurados los puntajes de admisión más altos en las universidades públicas, las de mayor prestigio. En otras palabras, la brecha social se comienza a gestar desde el nivel preescolar. Unos

7 Guerrero, 298.

8 Presidencia de la República, *Costa Rica Multilingüe*, (2009) 3; <http://www.aliarse.org/documentos/Congreso_II/Marta%20Blanco.pdf>, recuperado el 15 de julio de 2014.

9 Estado de la Nación, Costa Rica, *Décimo octavo informe del Estado de la Nación. Informe final* (2012) 42; <<http://www.estadonacion.or.cr/index.php/prensa/carpeta/costa-rica/informe-xviii>>; recuperado el 15 de julio de 2014.

para ser marginados social y económicamente, otros, tendrán en la indolencia, el apartamiento en las ciudades privadas y en el individualismo, el precio a pagar por su ventaja material. En una sociedad de raigambre injusta, nadie está exento de sus consecuencias.

¿Hay alguna alternativa? Sí la hay. Pero ello requiere de un cambio de paradigmas, un proceso de conversión epistemológica y una adecuada formación de formadores docentes. Comencemos por deconstruir el principio y fundamento de la TASL que presupone que todos los aprendientes se encuentran en igualdad de condiciones y que la carga ideológica de la cultura hegemónica de la lengua a ser aprendida no debe ser un tema inquietante. Esa teoría suele ser compartida por muchos diseñadores de políticas educativas y, por supuesto, por comerciantes de recursos educativos. También le guiñan el ojo los académicos que se limitan a elucubrar acerca del *cómo* o el *cuándo* se aprende la segunda lengua. Nuestra deconstrucción sacude la base epistemológica de la TASL inquiriendo, más bien, el *para qué* se aprende.

Evaluación de los paradigmas epistemológicos positivista-modernista y del postmoderno en cuanto a la enseñanza de idiomas

Lo que se intente definir como el *propósito* para aprender una segunda lengua dependerá de la perspectiva con que se le mire. A continuación se presentan dos formas diferentes de enfocar ese *para qué*.

El propósito de la enseñanza de idiomas según la perspectiva modernista-positivista

Según la sensibilidad positivista del capitalismo globalizador, el objetivo de aprender una segunda lengua radica en la adquisición de un *plus* que, aunado a algún tipo de especialización tecnológica, les permita a los jóvenes aprovechar las oportunidades laborales que ofrece el mercado laboral de hoy. Un estudio de la APEC (*Asia Pacific Economic Cooperation/Cooperación Económica del Pacífico de Asia*) en 2004, citado por Oppenheimer, dice al respecto: «La enseñanza

del inglés por sí sola no explicaba el avance económico de los países asiáticos, pero era un elemento más de la fórmula que les había permitido insertarse en la economía global, crecer aceleradamente y reducir la pobreza»¹⁰.

En razón del éxito de las potencias económicas emergentes, los inversionistas extranjeros exigen a las naciones en desarrollo la capacitación de más y más personal bilingüe que pueda ocupar los puestos requeridos para sus operaciones. Según Bermúdez, citado por Arce «...el cuello de botella que tenemos como país es en cuanto a personal que hable inglés. Costa Rica seguirá siendo atractiva (como destino de inversiones) en la medida en que continuemos fomentando más y mejores planes de inglés»¹¹. En Costa Rica, el Plan Nacional de Inglés tiene como meta, para 2017, lograr que «50 % de los egresados de secundaria alcancen el nivel B2 según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas Vivas; el otro 50% se distribuirá entre los niveles B1 y C1»¹². Esa meta de dominio del inglés es condición para la generación de nuevos empleos y de atractivos salarios para jóvenes cada vez más ávidos de poder adquisitivo. De acuerdo con esta perspectiva, no se conoce otra receta para alcanzar el desarrollo y para ir, paulatina y espontáneamente, disminuyendo las brechas sociales.

La *justicia social* no es un objetivo *per se*. Se trata de ofrecer oportunidades de mejoramiento de la condición económica individual de cada quien y esperar que, eventualmente, el bienestar alcance a todos, en alguna medida. Desde la visión clásica del capitalismo, opina

10 Andrés Oppenheimer, *Cuentos chinos. El engaño de Washington, la mentira populista y la esperanza de América Latina* (Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 2006) 328.

11 Sergio Arce A., «Inglés reta atracción de nuevas inversiones» *La Nación*, Economía, 27 de enero de 2011; <<http://www.nacion.com/2011-01-27/Economia/NotasSecundarias/Economia2663843.aspx>>; recuperado el 10 de julio 2014.

12 Estado de la Educación, «Extensión y dominio efectivo del inglés como segunda lengua en el sistema educativo costarricense: Situación actual, problemas y desafíos», *Tercer Informe del Estado de la Educación, Informe final* (San José, Costa Rica: CONARE, 2010) 6; <http://www.estadonacion.or.cr/images/stories/informes/educacion_003/docs/ponencias/Barahona_2010_Dominio_Ingles.pdf>; recuperado el 9 de julio de 2014.

Friedman, citado por Macleod, que tal expectativa debería tenerse como algo perfectamente normal:

El interés propio no es un egoísmo miope. Es cualquier cosa que les traiga cuenta a los participantes, lo que estimen y las metas que persigan: el afán del científico por trascender las fronteras de su disciplina, el empeño del misionero por convertir infieles a la fe verdadera, el ánimo del filántropo de proporcionar confort a los necesitados... Todos ellos buscan sus intereses, según los conciben, y los juzgan de acuerdo con sus valores¹³.

Así, la publicidad desempeña un papel fundamental como impulsora del consumo, pues, como lo afirma Bravo, «cada vez que se consumen determinados productos, el individuo cree estar realizando el mito publicitario»¹⁴.

Las autoridades gubernamentales llegadas al poder mediante la financiación, en alguna medida, de promotores de esta visión del desarrollo, se hacen rodear de equipos de trabajo que promueven la misma “*lógica*” en las diversas esferas de la vida institucional y, particularmente, en las políticas educativas. En Costa Rica, el Plan Nacional de Inglés (2007) registra lo siguiente:

En 2006, la Coalición Costarricense de Iniciativas de Desarrollo (CINDE), realizó un estudio para el sector de manufactura en el que se retrataba la diferencia entre el nivel existente y el nivel requerido con respecto al dominio del inglés para los distintos grupos ocupacionales en el país. Citamos los aspectos que se plantean en el estudio:

- La necesidad del empresariado nacional e internacional por contar con recurso humano calificado y con un dominio del idioma inglés, no es cubierta al 100%.

13 Alistair M. Macleod, «Invisible Hand Arguments: Milton Friedman and Adam Smith», *Journal of Scottish Philosophy* V, 2 (2007): 103-117 (110).

14 Susana Bravo, «Medios de comunicación, publicidad y consumismo», *Revista Semestral de Humanidades y Educación* II, 5-6, 2008) 108.

- Se presentan inequidades al interior de ciertos perfiles laborales, en los que hay una clara ventaja de niveles gerenciales, generalmente provenientes de los marcos de la educación privada.
- Los niveles administrativos muestran brechas amplias en todas las dimensiones, entre lo real y lo óptimo. Pareciera que junto con los perfiles técnicos, son los que más necesidades de capacitación y formación manifiestan y hacia los que deben ir perfilados los programas existentes en la materia¹⁵.

Las limitaciones que señala el documento con relación al dominio del idioma inglés entre los costarricenses conllevan claramente la carencia de un plan de formación profesional de la población a largo plazo y dentro de un proyecto país, en el que se integre la enseñanza del inglés como un elemento más en la estrategia educativa por lograr equidad social. En política educativa solo se procede en consonancia con las oportunidades inmediatas que el mercado y sus demandas van ofreciendo de tanto en tanto. Esa profesionalización de la fuerza laboral debería moverse en torno a ventajas comparativas estables y arraigadas en la realidad de cada región y de cada sector social. Es la única forma de que las oportunidades que brinda la educación no se conviertan en quimeras ni en fuentes de distanciamiento entre los sectores poblacionales.

A finales del siglo xx, naciones del tercer mundo renunciaron a los sistemas de producción que les garantizaban seguridad alimentaria, para aventurarse en otros que les volvían dependientes de los vaivenes del mercado. Los países exportadores de materias primas descuidaron las necesidades de desarrollo integral de su población, por lo que hoy se debaten entre desgastantes luchas políticas internas y ofertas populistas que les impiden crecer. Otros, como Costa Rica, carentes de tales recursos en niveles importantes, han descubierto nichos de mercado en el área de servicios. Sin embargo, al igual que

15 Estado de la Educación, 35.

en los primeros, sus políticas de desarrollo han sido poco eficaces en términos de inclusión y equidad social, debido a su visión cortoplacista.

En este contexto, los libros para la enseñanza de idiomas que se distribuyen en estos países suelen mostrar los logros alcanzados por las naciones donde son producidos y que enarbolan la bandera del progreso. El componente motivacional para involucrar a los alumnos en el aprendizaje se refuerza con el deseo individual de alcanzar esos mismos estándares, ya sea mediante la colocación en empresas transnacionales en su propio país, o, mejor aun, yéndose a buscar fortuna en las naciones líderes. El aprendizaje de idiomas, en estas circunstancias, forma parte de una recia competencia entre individuos y no de un plan colectivo de nación; de ahí su imposibilidad radical de empatarse con el concepto de justicia social.

Por su parte, los docentes de idioma, curiosamente, a menudo víctimas de contratos laborales desventajosos y de remuneraciones que les impiden aspirar a condiciones de vida estables, durante sus años de estudio son, sin embargo, «enseñados» a pensar en términos de la cultura de la lengua meta. Se preparan para ser difusores de un ideal que quizás nunca estará al alcance de ellos mismos, pero que deben promover entre sus alumnos, ya que su educación no les proveyó forma de visualizar modos alternativos de pensar.

Las generaciones de docentes, formadas, al parecer, sin rigor epistemológico, desarrollan escasa criticidad ante las estructuras que, de hecho, mantienen a grandes sectores de la población excluidos, de antemano, de participar en los beneficios de la integración al mundo globalizado.

En suma, la mentalidad modernista-positivista, con su fe incondicional en el poder de la ciencia y la técnica para solucionar los desafíos humanos, permea la enseñanza de idiomas con los mismos presupuestos. El resultado: una confusión de ámbitos entre la mismidad y la otredad tanto del que enseña como del que aprende; tal confusión seduce al *yo* a trocarse en el *otro* y, con ello, a perder su identidad. Ninguna sociedad así puede pretender ser *justa*.

El propósito de la educación y, particularmente, de la enseñanza de lenguas desde una perspectiva postmoderna¹⁶

Conviene dar una pincelada al fenómeno postmoderno. Guerrero lo presenta así:

La postmodernidad representa una condición social con entidad propia y simboliza una nueva época, distinta a la conocida como modernidad. La condición postmoderna proclama el pluralismo, la diferencia, la heterogeneidad de perspectivas, la casuística y las pequeñas historias ignoradas por la modernidad.

La crítica postmoderna ha puesto de manifiesto las falsas certezas modernas, haciéndonos posiblemente más sabios, aunque desprovistos de alternativas. Con los procesos de modernización y postmodernización, se ha dado la posibilidad real de volvernos sobre nosotros mismos, situándonos críticamente entre nuestras necesidades y nuestros derechos. Emerge así una nueva mirada social en torno a la radical importancia de los fenómenos de subjetivación, de construcción del sujeto¹⁷.

Esa condición social es susceptible a un sinnúmero de críticas, sobre todo por parte de quienes, acostumbrados a la seguridad del método científico y a la comodidad que brinda la tecnología, le temen a la incertidumbre y a la contingencia. Sin embargo, no se le puede negar el mérito de poner al descubierto el anhelo de emancipación, de recuperación del yo como sujeto del ser humano del siglo XXI. En ese sentido, la educación desempeña un papel fundamental.

Según Guerrero, «...se hace cada vez más preciso combatir, dentro de los propios sistemas educativos, los poderes económicos y mediáticos, que tratan de someterlo todo a su imperio, subordinándolos a las superiores metas de defender a los seres humanos de la

16 Incluso, según Enrique Dussel (2010), se debe preferir el término *trans-modernidad* al de *post-modernidad*, porque «éste es todavía una crítica parcial Europea-estadounidense a la modernidad»; ver referencia.

17 Antonio Bernal Guerrero, «The Postmodern Condition and an Outline for a New Emancipatory Pedagogy: A Different Way of Thinking for the 21st Century», *Revista de Estudios Sociales* 42 (2012) 23-39 (27).

degradación ambiental, natural y social, de las múltiples tentaciones de discordia y ruptura entre etnias, géneros, edades o nacionalidades, que terminan concibiendo las identidades en términos de violencia»¹⁸.

La postmodernidad invita a un giro epistemológico según el cual se puede concebir la educación —y dentro de ella el aprendizaje de lenguas— como una «mediación no neutral basada en interrelaciones»¹⁹. Conviene explicitar los términos de la referencia anterior:

Mediación

Afirmar que el fenómeno educativo es una mediación significa que no es un fin en sí mismo, sino que responde a cierto propósito. En el caso del aprendizaje de una segunda lengua se pueden distinguir, al menos, dos propósitos: el de la sociedad que enseña a su población la lengua de otra y el de la sociedad que promueve la enseñanza de su lengua entre otras sociedades. Se impone, entonces, una comparación de sendos propósitos con los criterios de emancipación y de reivindicación del sujeto para ir acercándonos a la idea de justicia.

No neutral

En la perspectiva positivista se da por sentado que la educación es la difusión del conocimiento, el cual suele tenerse por probado y válido. Por ello, en la planificación educativa se emplean comúnmente verbos como *orientar*, *promover*, *guiar*, *propiciar*, *favorecer*, *organizar*...²⁰.

Desde el ángulo postmoderno, sin embargo, la educación siempre implica una toma de postura, una elección, una parcialidad²¹. Por ello tanto docentes como estudiantes deberían ser educados, antes que en los contenidos, en la criticidad. La educación auténtica debería ser aquella que le permita al que aprende interpretar los mensajes

18 Guerrero, 36.

19 Méndez, 133.

20 Méndez, 135.

21 Méndez, 135.

explícitos e implícitos en los distintos significantes que se le proponen. Cada signifiante reviste diversos significados según el momento y el contexto en que se presenten. Lamentablemente, este tipo de educación parece no ser plausible, puesto que los intereses de quienes la financian se encuentran en franco conflicto con ella.

El propósito de aprender una segunda lengua, no debe ser, sin más, correr irreflexivamente para alcanzar el «tren del progreso y de las oportunidades». Antes bien, para quien aprende debe ser un ejercicio simultáneo de interpretar los mensajes de control o de emancipación que le proponen, con respecto al propio proyecto personal y comunitario de vida, a la vez que adquiere dominio del sistema de signos, registros y formas de la lengua meta.

Basada en interrelaciones

Para que exista educación ha de haber interrelación de personas. Aprender una segunda lengua, en cuanto acto educativo, comporta también la interrelacionalidad de dos culturas, cada cual con su propia historia, su contexto, sus valores y anti-valores²². El objetivo no debe ser eclipsar, subestimar ni condicionar la lengua y las manifestaciones culturales propias, sino, por el contrario, enriquecerlos. En fin, el aprendizaje de segundas lenguas debe promoverse como una competencia que forme parte del crecimiento y desarrollo integral de la persona. Dicho de otro modo, es estudiar para *ser* más.

Al evaluar el *para qué* de adquirir una segunda lengua o una lengua extranjera se reafirma la idea de que el paradigma tradicional positivista no es congruente con la aspiración de justicia social a la que apunta este trabajo. La visión postmoderna nos da nuevas luces, pero ahora corresponderá definir el modo en que esto es posible.

22 Méndez, 136.

El potencial estratégico de la teorías socioculturales de adquisición de segundas lenguas (TSCASL) en pro de la justicia social

Conviene una redefinición de *justicia social*, a fin de analizar el modo en que la enseñanza de idiomas puede contribuir con ella. Muchos pueblos latinoamericanos han realizado grandes intentos por alcanzar la justicia social y la distribución de la riqueza mediante procesos revolucionarios. Sus resultados, a la postre, han sido nefastos, al provocar la fuga de capitales, la reticencia a la inversión local y la escasa generación de empleos, el ensanchamiento de la brecha entre ricos y pobres y la necesidad de estos últimos a tener que emigrar de sus países.

De esas experiencias se ha aprendido que la justicia social no es algo que se pueda establecer por vía de decretos ni de imposiciones. Es más bien el resultado de un proceso emancipatorio en el que, en principio, las personas dejan de ser masa y reivindican su “agencialidad”²³, mediante la comprensión y construcción del yo.

Ese proceso emancipatorio tiene como base la reinención del sentido común. Según De Sousa Santos, eso significa convertir el conocimiento conservador, mistificado y mistificador de la ciencia en un conocimiento obvio y obviamente útil: A ello subyace una visión del mundo inspirada por la creatividad y responsabilidad individual y debe ser realizada por cada grupo humano en su contexto determinado. Ese nuevo sentido común inspira una nueva ética, basada en la solidaridad; una nueva política, basada en la participación y una nueva estética, basada en el reencantamiento de las prácticas sociales que nos lleven del colonialismo a la solidaridad²⁴. Esta es la nueva cara de la justicia social, desde la perspectiva postmoderna, para el siglo XXI.

Para alcanzar la justicia social desde esta visión se requiere de una transformación urgente de la educación. Guerrero la expone así:

23 Guerrero, 36.

24 Boaventura De Sousa Santos, *Crítica de la razón indolente* (Bilbao: Desclée de Brower, 2003) 121-130.

«La realidad que atribuimos al mundo o, todavía mejor, a los mundos que habitamos, es una realidad construida. En ese proceso de construcción, la educación adquiere una gigantesca relevancia. Las instituciones educativas presentan un enorme protagonismo en ese proceso constructivo, puesto que toda construcción de significado se produce en un contexto sociocultural determinado»²⁵.

La enseñanza de lenguas es un bastión fundamental; su importancia estratégica por el contacto con las diversas culturas y el constante reto de confrontar la mismidad y la otredad obliga a esta disciplina a revisar su objeto formal y a ahondar en el pensamiento crítico, para contribuir con ese propósito emancipador.

La TSCAL nos brinda claridad acerca del modo en que esta contribución es posible. Se prefiere esta teoría en vez de las empiristas y racionalistas por ser más cercana al proceso de transformación y emancipación en pro de la justicia social. Veamos: A diferencia de la teoría de Krashen $i+1$, según la cual el insumo de conocimiento (*input*) viene de fuera del aprendiente y el énfasis está en la comprensibilidad de ese insumo, gracias a las estructuras de lenguaje que van justo más allá del nivel de desarrollo actual del aprendiente, la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) de Vygotsky, es una ubicación metafórica en la que el aprendiente co-construye el conocimiento en colaboración con su interlocutor²⁶.

También se podría mencionar por qué se prefiere la TSCAL a otras como la de Piaget y la interaccionista. Según Lightbown y Spada, Piaget miraba el lenguaje como un sistema de símbolos que podía usarse para expresar los conocimientos adquiridos mediante la interacción con el mundo físico. Para Vygotsky, el pensamiento era, esencialmente, lenguaje internalizado y el lenguaje emerge de la interacción cultural²⁷. Es decir que, en la teoría piagetiana, el conocimiento

25 Guerrero, 36.

26 Patsy Lightbown y Nina Spada, *How Languages Are Learned*, 3a. ed. (Oxford: Oxford University Press, 2006) 47.

27 Lightbown, 46.

proveniente del mundo físico es un dato, incluso el que nos es dado mediante la educación; la TSCAL, de nuevo, propone al aprendiente como sujeto activo, interprete de significados.

Una tercera teoría comparable con la TSCAL es la interaccionista. Lo que ambas tienen en común es el papel que tiene el interlocutor como ayuda para que el aprendiente entienda el *input* y, a su vez, sea entendido. Sin embargo, el énfasis aquí está puesto en los procesos cognitivos individuales en la mente del aprendiente. Mientras que, en la teoría de Bygotsky, las conversaciones son importantes por sí mismas, pues el aprendizaje ocurre mediante la interacción social. La actividad social de mediación es lo que permite que el conocimiento sea internalizado²⁸.

Según se presentó, al exponer la perspectiva postmoderna, la realidad y el conocimiento no son entidades fijas, preexistentes que el sujeto aprehende de manera pasiva, sino que son constructos en los que el sujeto juega un papel activo y les da significado según el sentido común atinente a su contexto vital. De ese modo, la clase de inglés o de otra segunda lengua o lengua extranjera, puede ser el espacio ideal para que docente y alumnos co-construyan el conocimiento de las implicaciones que tiene el acercarse a la cultura de la lengua meta y, con sentido crítico, valoren lo que de ella es deseable asumir y aquello a lo que más bien conviene resistirse.

Esa es la visión de la justicia social que planteamos en estas páginas. Según De Sousa Santos, eso se alcanza mediante «un conocimiento prudente para una vida decente»²⁹.

El enfoque ecológico de la educación y su aporte a la justicia cultural y social

En abono de este giro epistemológico al que se propone que tienda la enseñanza de lenguas en el presente siglo, conviene hacer

28 Lightbown, 47.

29 De Sousa Santos, 121.

referencia a la perspectiva ecológica referida a ese campo. El enfoque *ecológico* valora tanto la idiosincrasia de los países y de las comunidades locales como el entorno donde se desarrolla la experiencia de aprendizaje. Así mismo, se procura una identificación con las metas y necesidades de los que aprenden. Al respecto, Tudor afirma lo siguiente: «Una clase no es un simple ejemplar de cierta idealización pedagógica: es algo vivo y dinámico... En consecuencia, entender la realidad de la enseñanza implica explorar el significado que esta tiene para los estudiantes, para los profesores y para todos aquellos que influyen de algún modo en lo que ocurre en el aula»³⁰.

A partir de ello, se busca en la cultura meta lo que responda y se adecue a esos requerimientos. La lengua meta se aprende, entonces, con una finalidad y con sentido crítico. En palabras de Tudor, como un «elemento entre otros —esencial, sin duda— pero no más que eso»³¹. Tudor insiste, además, en que la enseñanza-aprendizaje es un proceso esencialmente dinámico entre la metodología y el contexto local, por lo que, en la toma de decisiones, es el contexto local, y no algo fuera de él, lo que debe servir como guía. No es el aprendiente y su cultura quienes deben adaptarse a la lengua que se estudia, sino que, desde la «cultura de aprendizaje»³² se deben definir los objetivos para acercarse a la lengua meta y a su cultura. Méndez le llama a esto *justicia cultural*³³, la cual es condición *sine que non* para la justicia social.

Conclusiones

Por un lado, debido a la evidente contradicción entre pretender que exista justicia social y contemporizar con las estructuras que la impiden y, más bien, sostienen el *estatus quo*, la TSCAL se presenta como una alternativa importante para que los nuevos docentes y

30 Tudor, 9; traducción libre del autor. Las siguientes citas de fuentes en inglés han sido traducidas de la misma manera.

31 Tudor, 9.

32 Tudor, 158.

33 Méndez, 136.

estudiantes adquieran conciencia del poder del discurso y sus múltiples significados, tanto para la liberación como para la alienación. Por otro, el enfoque de la enseñanza de lenguas, inspirado por la crítica postmoderna, advierte sobre los peligros de considerar como única y universal una perspectiva local: la de los países hegemónicos. Ello demanda que los nuevos docentes de lenguas comprendan lo siguiente: Primero, que las expectativas de oportunidades relacionadas con el aprendizaje de una segunda lengua deben verse en su dimensión real; segundo, que el pensamiento crítico es una de la principales metas de la TSCAL, mucho más allá de la —quizás hasta cierto punto estéril— discusión de cómo se aprenden los idiomas; tercero, debe considerarse TSCAL como la habilidad de equilibrar la mismidad y la otredad a medida que tiene lugar el proceso de adquisición.

Es imperativo un cambio de paradigmas a las nuevas generaciones de docentes y, mediante ellos, a los estudiantes de lenguas. Por ello, es indispensable hacer hincapié en las razones para aprender otro idioma y a lo que implica el asomarse a una cultura hegemónica que se nos presenta como paradigma y que, sutilmente, nos mueve a aceptar sus pautas de comportamiento como puerta de entrada a una inevitable relación de dependencia.

Ante ello, los tradicionales clamores por una justicia social que pretende maquillar la realidad mediante un mejoramiento relativo de las condiciones de quienes están en desventaja, con tal que el sistema injusto permanezca inmutable, deben dar paso a una esperanza distinta: la posibilidad del disfrute real de la vida gracias a la emancipación de cualquier categoría mental que nos aliene, sin importar nuestra condición socioeconómica. Queda pendiente la profundización en el modo en que se puede entrenar a los docentes de idioma para que descubran el potencial de esa disciplina en la praxis liberadora. Como se dijo antes en esta disertación: ese parece ser el nuevo rostro de la justicia.