

La aplicación de enfoques y métodos para la enseñanza de inglés como transferencia cultural*

Miguel Oré de los Santos
M. Ed., State University of New York at Buffalo
Ed. M., University of Leeds

Fishman & Conrad (1977), Phillipson (1992) y Pennycook (1994) han presentado argumentos muy detallados y documentados que enmarcan el área profesional de la enseñanza de inglés dentro del contexto de los factores sociales, económicos y políticos que determinan el devenir global. Holliday (1994) ha complementado dichos aportes con una interesante perspectiva en la que la enseñanza de inglés en el mundo es descrita como un caso de transferencia tecnológica que, sugiriendo una comprensión más amplia y una reconceptualización de nuestra área profesional, relleva los aspectos culturales de nuestra tarea. Como fuere, gran parte de la racionalidad de estas contribuciones se deriva del casi nulo interés por el contexto social amplio que por tantos años ha constituido una invariable tradición en el área de la enseñanza de inglés. En mi opinión, es este escaso interés lo que a su vez ha determinado la relativa aplicabilidad de enfoques y métodos diseñados para contextos de Inglés como Segunda Lengua (ISL) en realidades de Inglés como Lengua Extranjera (ILE), situación que ha conducido a los hoy crecientes llamados por metodologías apropiadas.

Partiendo del punto de vista precedente y complementando los argumentos presentados en los capítulos previos, esta sección aborda el tema en base a contribuciones de profesionales del área que han mostrado preocupación por el contexto social en busca de explicaciones posibles y soluciones tentativas a las conocidas limitaciones de nuestra profesión en el tratamiento del contexto cultural. Entre los aspectos centrales de esta sección se cuentan los factores etnográficos implícitos en los intercambios interculturales propios de nuestra labor, el papel de la cultura y el uso de determinados contextos culturales en esta suerte de transferencia cultural implícita en la aplicación de enfoques y métodos para la enseñanza de inglés a realidades específicas de ISL o ILE.

Es importante anotar, a modo de paréntesis, que la noción genérica de *transferencia tecnológica* avanzada por Holliday (ibid.) ha sido reconceptualizada de manera dual en este volumen: (1) como *transferencia cultural*, denominación que emplearé para referirme a la difusión de corrientes metodológicas y consideraciones teóricas afines para la enseñanza de inglés; y (2) como *transferencia tecnológica* en sí, concepto que asociaré en el capítulo siguiente con un espectro más amplio relacionado con el diseño, exportación del *know-how* internacional mediante la implementación de proyectos de enseñanza de inglés y afines. Este último concepto se ilustrará con el repaso y análisis de la implementación de un proyecto específico.

4.1 Transferencia de cultura y contenidos culturales

Holliday (ibid.) ha cuestionado la debatible universalidad de un buen número de principios de vigencia cuasi axiomáticos en nuestra área profesional. En función a ello y en consideración de los factores ideológicos explícitos e implícitos que determinan y condicionan los diversos contextos locales ha alertado sobre la relativa aplicabilidad de estos principios a contextos nacionales específicos. Junto a este llamado contra los supuestos 'universales' de nuestra profesión, también nos parece importante destacar la necesidad de distinguir la naturaleza, rol y objetivos del aprendizaje y enseñanza de inglés en diferentes contextos y en diferentes niveles de cada realidad nacional.

(*) Tomado del volumen EL CONTEXTO DE LA ENSEÑANZA DE INGLÉS, material en preparación, del mismo autor.

En lo que se refiere a la naturaleza del aprendizaje y enseñanza del inglés, en cierto que no podemos desconocer que los principios psicolinguísticos que sustentan la enseñanza-aprendizaje de inglés son, efectivamente y en gran medida, universales. Como se anota en 2.1 y 2.2, no obstante, la obvia falta de características comunes que pueden caracterizar nuestros esfuerzos cuando se trata de aplicar enfoques y métodos 'universales' en entornos nacionales específicos de ISL o ILE, cuando estos se dan en contextos educativos formales o no formales, y entre los diferentes niveles dentro de un sistema nacional (primaria, secundaria, centros de idiomas e instituciones de nivel post-secundario, por ejemplo), no puede ser soslayada. Aunque sólo nos refiriéramos a la distinción ISL-ILE antes planteada, la existencia misma de una comunidad lingüística angloparlante en un contexto de ISL, y su ausencia en un contexto de ILE debería constituir *per se* una alerta constante frente a la presencia, difusión y posible aplicación de 'universales', conduciendo más bien a esfuerzos más realistas que contribuyan a determinar necesidades concretas y formular objetivos efectivamente factibles.

Holliday ha incidido también en la relevancia de los factores interactivos que contribuyen a formar las diversas culturas nacionales dentro de las cuales puede darse la enseñanza de inglés. Ha insistido, así mismo, en la necesidad de no soslayar la medida en que una cultura profesional de vigencia internacional —la cultura profesional anglosajona para la enseñanza de inglés, para el caso— puede influenciar a determinadas culturas profesionales nacionales. Más allá de simples aunque no menos válidas preocupaciones por los aspectos lingüísticos y psicológicos de las interacciones propias de nuestra tarea, Holliday se ha referido a las dificultades implícitas en la transferencia de metodologías —verdaderos marcos de referencia cultural— en vista de las no pocas posibilidades de encontrar diferencias frecuentemente insuperables en cuanto a los valores, creencias y modos de pensar compartidos por los diversos agentes involucrados en tareas y proyectos propios de nuestra profesión en diferentes contextos y en diferentes niveles. Aun cuando en cierta medida pareciera ser cierto que estas diferencias son inevitables —Barrow (1990), por ejemplo, abunda en argumentos sobre una irremediable inevitabilidad—, es mi parecer que tampoco podemos dejar de reconocer que también es cierto que, cuando se trata de transferir metodologías y enseñar en contextos culturales en los que ciertos valores foráneos colisionan con los valores locales, esta supuesta 'inevitabilidad' es frecuentemente, como lo ha sido hasta hoy, motivo de continuo cuestionamiento. Esta crítica ha sido también notada por Holliday al conceptualizar el tema 'culturas' en tres niveles —la cultura nacional, la cultura profesional, y la cultura del contexto institucional. Con el marco del modelo provisto por Holliday, que encuentro claramente ligado a o derivado del análisis precedente sobre la expansión del inglés y el contexto de su enseñanza, se desarrollan las siguientes secciones.

4.1.1 El contexto de la cultura nacional

Los diferentes valores transmitidos a través de lenguas diferentes no son aisladamente ni por sí mismos, 'cultura' en el sentido señalado por Holliday, sino son sólo muestra y reflejo de un más amplio universo de creencias que dan forma al marco ideológico de una cultura específica en determinado período histórico. Así, por ejemplo, los valores compartidos y difundidos por los expertos internacionales anglosajones reflejan creencias propias de la cultura nacional norteamericana o británica, y estos valores y creencias no son necesariamente compartidos por gentes de otras culturas. A este nivel podemos encontrar dos 'marcos' de ideas, actitudes, creencias y conductas que bien pueden coincidir o diferir.

Si ellos coinciden, no debería haber problema para transmitir valores de una cultura a otra sino más bien contribuiría provechosamente a un mutuo intercambio de experiencias culturales. A primera vista este debería ser el caso, por ejemplo, de Gran Bretaña y, genéricamente, sus ex-colonias, con las cuales es de suponer que comparte el mismo tipo de valores culturales. Según ha mostrado la experiencia, sin embargo, el alcance de esta suposición es relativo: en teoría, el intento de 'transferir' determinada política educativa británica o 'exportar' conceptos de modernización a, digamos, la India —anteriormente colonia británica— no debería representar problema cultural alguno; en la práctica, no obstante, casos como los de Madras (the

'Madras Snowball'), el ambicioso proyecto de entrenamiento de profesores y enseñanza de inglés implementado en esa localidad hindú en la década de los sesenta y su 'inquietante' inadecuación al contexto cultural local (Smith, 1962, Widdowson, 1968), prueban que dicha 'transferencia' no es tan simple.

Si los dos 'marcos' culturales difieren estaríamos frente a situaciones como las descritas por Widdowson (1984): el caso de países cuyas ideologías y políticas educacionales son claramente diferentes a las de las naciones angloparlantes y, consecuentemente, las áreas de conflicto serán obvias desde el comienzo de cualquier intento de 'transferencia'. Una ideología educativa pragmática como la de los E.U.A, por ejemplo, con seguridad tiende a conflictuar con la de un país que por derecho propio puede exigir 'un alto grado de aceptación de las normas establecidas de conducta' y conceder especial consideración a su política educacional aún cuando se trate de tareas y proyectos relacionados con la enseñanza de inglés (ibid.: 24). Este último bien podría ser el caso de Perú, nación en el que el inglés no es sino un componente más del currículo escolar y en el que la política de enseñanza de lenguas extranjeras tiene y recibe atención subsidiaria en comparación con sus objetivos socio-educacionales últimos, como se explica en el capítulo 5.

4.1.2 El contexto cultural del área de enseñanza de inglés como profesión

Mientras que las creencias específicas que enmarcan la interacción real entre los varios agentes involucrados en la tarea de enseñar inglés pueden constituir, también por derecho propio, la cultura de dicha área como profesión, esta cultura profesional refleja también, en gran medida, el contexto de determinada(s) cultura(s) nacional(es). Por ello es lógico inferir que, aunque la profesión puede a simple vista parecer un bloque unificado, diferentes 'ramas' de ella tales como BANA (Britain, Australia y Norteamérica, lugares en los que el inglés se enseña como segunda lengua) o TESEP (niveles Terciario, Secundario y Primario de países en los que el inglés se enseña como lengua extranjera) con seguridad tienen diferentes ideologías profesionales basadas a su vez en las ideologías más amplias de la respectiva cultura nacional de las cuales ellas emanan (Holliday, 1994).¹³

Tal como en el caso señalado en 4.1.1, entonces, de ocurrir la 'transferencia' de creencias comunes a una 'rama' de nuestra cultura profesional entre países BANA, o de contextos BANA a realidades TESEP, las posibilidades de coincidencia o desajuste cultural dependerán también de variables similares. Ello se refleja, por ejemplo, en la serie de esfuerzos para enseñar inglés implementados a través de los años con la 'creencia profesional' que 'las ideas de los expertos internacionales [BANA] son de algún modo las respuestas para otra gente en otros lugares' (Bowers, 1986) o en la criticada constatación de que 'mientras los profesores del área BANA suelen mostrar mayor capacidad para centrarse en intrincancias metodológicas, aspecto en el cual basan su experiencia, los profesores de la 'rama' TESEP pueden tener preocupaciones y responsabilidades sociales mayores que limitan severamente sus opciones metodológicas (Holliday, ibid.: 93).

(13) La distinción de Holliday (1994) entre contextos BANA y TESEP semeja en algo la clasificación que hace Phillipson (1992) de países en los que el inglés se emplea como lengua materna o no ('core English-speaking countries' y 'periphery English countries', respectivamente), y el paradigma de Kachru (1995), quien los divide en países del círculo interno, externo o extendido según sean estos originariamente angloparlantes ('inner circle'), colonias o territorios en los que el inglés ha llegado a ser primera o segunda lengua ('outer circle'), o países como el nuestro, en los que éste es lengua extranjera ('extended circle'). Aunque una discusión de la comprensibilidad de estas clasificaciones escapa al objeto de este trabajo, es pertinente anotar que la existencia misma de esta pluralidad de criterios de clasificación no sólo refleja la diversidad de nuestra cultura profesional sino constituye evidencia clara de la realidad de los diferentes contextos con los cuales ella se relaciona.

4.1.3 La cultura del contexto educacional

Este rubro tiene que ver con los fundamentos y derecho que tienen los profesionales de la enseñanza de inglés a 'transmitir' valores, creencias, imágenes y actitudes específicas de contextos educativos de ISL a realidades educativas de ILE en los que estos valores pueden no sólo parecer extraños sino eventualmente colisionar con los de su contraparte cultural en función de los contenidos, objetivos y metas del correspondiente sistema escolar. Este es el caso de muchas naciones de ILE en las que el inglés es simplemente un componente más, ya sea opcional u obligatorio, del currículo escolar respectivo.

Partiendo de los lineamientos esbozados en 4.1.1. y 4.1.2, soy del parecer que el problema que enfrentamos a este nivel de 'cultura' no es tanto el conflicto de 'algunos valores o creencias', como tímidamente lo sugiere Barrow (1990) —y con lo cual admite que su argumento de una pretendida 'inevitabilidad' de conflicto puede ser, por lo menos, parcialmente inadecuado— sino más bien la enseñanza de inglés mediante la difusión de falsas imágenes o estereotipos de la cultura anglosajona. Es lamentable en este sentido que, pretendiendo enseñar 'diferentes' maneras de ver el mundo, los métodos de ISL y materiales afines se hayan orientado durante muchos años a inculcar en los estudiantes o imágenes provocadoramente alienantes (como las que se muestran en el ejemplo del diálogo presentado en la página siguiente), o imágenes idealizadas de realidades y personajes que —igual que en las estereotípicas viñetas del cine o la TV norteamericanos— han tendido a proyectar esencialmente, casi como un rito, sus características superlativas (como claramente se explica luego con la referencia, típica, que suele hacerse a la ciudad de New York).

En cuanto al primer ejemplo, me cabe la convicción que exponer a estudiantes no-nativos de la lengua inglesa a la práctica, repetición, eventual memorización y dramatización de mensajes aparentemente inocentes y neutrales como *'I want to marry an American ... look like an American ... live like an American'* es totalmente alienante en tanto conlleva una valoración negativa de la propia identidad personal y cultural del estudiante y, por lo menos, a un conflicto con su autoestima. Supone así mismo una riesgosa generalización el destacar características superfluas como ser hermosa (*'you're so beautiful'*) o deseos de adquirir ropa bonita (*'I'm going to buy beautiful clothes'*), dando por hecho que el marco valorativo empleado para ello coincide con las referencias valorativas que puedan manejarse en contextos educacionales distintos al de los autores de este material y que, consecuentemente, pueden ser empleadas sin causar conflicto cultural alguno. La simple necesidad de promover la práctica dialogal no justifica que por objetivos lingüístico-comunicativos se obvien o sacrifiquen necesidades y objetivos mayores de desarrollo personal como los que usualmente se plantean en el contexto educativo.

Creo que referencias y lecturas que describen a New York como 'The City of Superlatives', tal como se hace todavía en algunos textos en circulación, sólo contribuyen a que el estudiante se forme un mapa conceptual que idealiza dicha lugar proyectando una imagen de perfección que, en el subconsciente del estudiante, por contraste, minimiza las características de la ciudad o entorno inmediato en el que se ubica el estudiante. En función a los objetivos de carácter formativo propios de nuestro sistema educativo, por ejemplo, el estudiante debe primero conocer su contexto inmediato tal como es, aprendiéndolo a valorar como suyo, con sus virtudes y defectos. El problema no es que New York, a pesar de su distancia geográfica y cultural de nuestro entorno inmediato, pueda aparecer como referencia y contenido temático del curso. La dificultad está, por un lado, en el momento de su introducción, que debe ser en una etapa posterior a la de la familiarización del alumno con su entorno físico y cultural presente (deberá leer y hablar de su ciudad antes que de New York, por ejemplo). Por otro lado, las características de las referencias a New York o cualquier otro contexto deberán guardar proporción mesurada con la realidad: no esperan nuestras escuelas que el estudiante acepte ilusamente la existencia de ciudades 'superlativas' como la que supuestamente es New York —según el referido ejemplo— ni alienta, o por lo menos tampoco debe hacerlo, la expectativa de hacerle suponer, por comparación, que la suya sí lo es o, por contraste, que carece totalmente de aspectos positivos.

Son, a mi entender, contenidos y mensajes alienantes o imágenes excesivamente artificiales como las aquí repasadas, muchas de ellas aún presentes en materiales hoy en uso para la enseñanza de inglés —estereotipos todos ellos más que imágenes culturales— lo que debe cons-

UNIT 7 PART 2 *



Mary: Why aren't your married, Aunt Gloria?
You're so beautiful.

Gloria: I had lots of friends in Italy, but I want
to marry an American.

Dialogue
Mary: When do you want to get married?

Gloria: I don't know. First I want to get a good job.
Then I'm going to buy some beautiful
clothes and look like an American girl.

Mary: Is that why you came to the United States?

Gloria: Maybe. I always wanted to live like an
American.

(*) Tomado de Benardo, L. & Pantell, D. 1966. *English Your New Language*. New Jersey: General Learning Corporation.

tituir una preocupación real prioritaria para nuestra profesión cuando se trata de discutir sus componentes culturales, las posibilidades de conflicto de valores, creencias y modos de pensar o su pretendida inevitabilidad. No sugiero en modo alguno que podamos ni debemos inferir, a partir de este análisis, que el uso de contenidos culturales en la enseñanza de inglés es necesariamente alienante; pero si creo que puede serlo si recurrimos al uso de contenidos, conceptos e imágenes como los comentados en estas páginas. Más allá de la dificultad, admitida por Basnett (1996), de definir 'qué constituye conocimiento cultural' y la necesidad natural de 'comparar y contrastar culturas [...] y examinar con cuidado mitos dominantes' en vista de la presencia generalizada de estereotipos, resulta desafortunadamente insoslayable que el modo estereotipado en que la 'cultura' anglosajona se ha difundido en nuestra área profesional a través de materiales tradicionales para la enseñanza de inglés no ha tendido a reflejar dicha preocupación.

Aunque resulte perturbador es ilustrativo preguntarse si no es este tozudo esfuerzo por inculcar el referido tipo de contenidos 'culturales' como medio sutil de adoctrinamiento¹⁴ en tantos profesores y estudiantes de todo el mundo, más que la difusión de unos cuantos valores y creencias relativamente 'inaceptables', lo que ha causado esa frecuentemente reportada sensación de incomodidad con dichos contenidos por parte de los usuarios.¹⁵ Creo personalmente que así es ya que, como hecho objetivamente cierto, hay abundancia de contenidos culturales reales del mundo anglosajón que vale la pena compartir con los estudiantes de ILE de todo el mundo, y mucho más de la cultura angloparlante real que ellos hubieran deseado conocer, de no haber sido por las posiciones irreductibles que, basadas en lamentables argumentos etnocentristas o falsas percepciones, han sido moneda corriente en nuestra área profesional, casi como una norma, a través de los años.

Para contestar los argumentos usualmente empleados para sustentar el derecho que los profesionales de la enseñanza de inglés pueden tener para 'transmitir' determinados valores o creencias culturales a través de los enfoques o métodos vigentes, resulta útil tomar prestado un concepto tradicional de la teoría educacional: dado que 'la educación en valores y de actitudes de futuras generaciones en una sociedad pluralística debe ser una responsabilidad de todos los grupos sociales con legítimo interés en ello' (Gatchel, 1972: 15), es necesario reconocer que el derecho y la obligación de cualquier sistema escolar local es 'educar actitudes y creencias' dentro del marco de su propia ideología educacional. En general, la enseñanza de estas actitudes y creencias tendrá que adecuarse necesariamente a los marcos culturales referenciales discutidos en 4.1.1 y 4.1.2. Y en cuanto a la enseñanza de inglés en contextos en los que el inglés es un componente del currículo escolar, no parece haber otra alternativa que —como lo sugiere Widdowson (1984: 26)— hacer que todos los esfuerzos y agentes involucrados en dicha tarea 'concierden con las actitudes y políticas educacionales locales.'

Si vemos la cultura del contexto educacional desde la perspectiva planteada en 4.1.1 y 4.1.2, es claro que no todos los valores y creencias compartidas por una determinada cultura nacional o profesional podrán ser 'transferidos' automáticamente a otra cultura. Así, un número considerable de valores y creencias de la 'rama' cultural BANA no podrán ser aplicados en determinados contextos culturales TESEP debido a que estos responden a factores determinantes —presentes y pasados— diferentes. Como principio general, qué valores y creencias pueden ser eventualmente 'transmitidos', es una pregunta de respuesta abierta sujeta a y dependiente de la ideología global del contexto en que la experiencia educativa va a tener lugar (Bowers,

(14) Snook (1972: 102) sostiene que 'algunos casos de enseñanza pueden no ser casos de adoctrinamiento' pero, en mayor o menor grado, 'todos los casos de adoctrinamiento son casos de enseñanza'. El concepto mismo de 'adoctrinamiento', por ende, no puede ser graciosamente desligado del concepto de enseñanza. Por ello, es mi parecer que el uso sistemático de materiales para la enseñanza de inglés que difunden falsas imágenes o estereotipos de la cultura inglesa por parte de profesores inexpertos que ven la enseñanza de idiomas disociada de una ideología educacional puede causar en los estudiantes un efecto alienante que semeja la descripción de 'adoctrinamiento' que nos alcanza Snook.

(15) Son reveladores en este sentido reportes como los de Rogers (1982), Prodromou (1988) y Pattanayak (1996), quienes describen la realidad de algunos países tercermundistas con contextos de ILE en los que el rol mismo del inglés carece de justificación para los propios estudiantes.

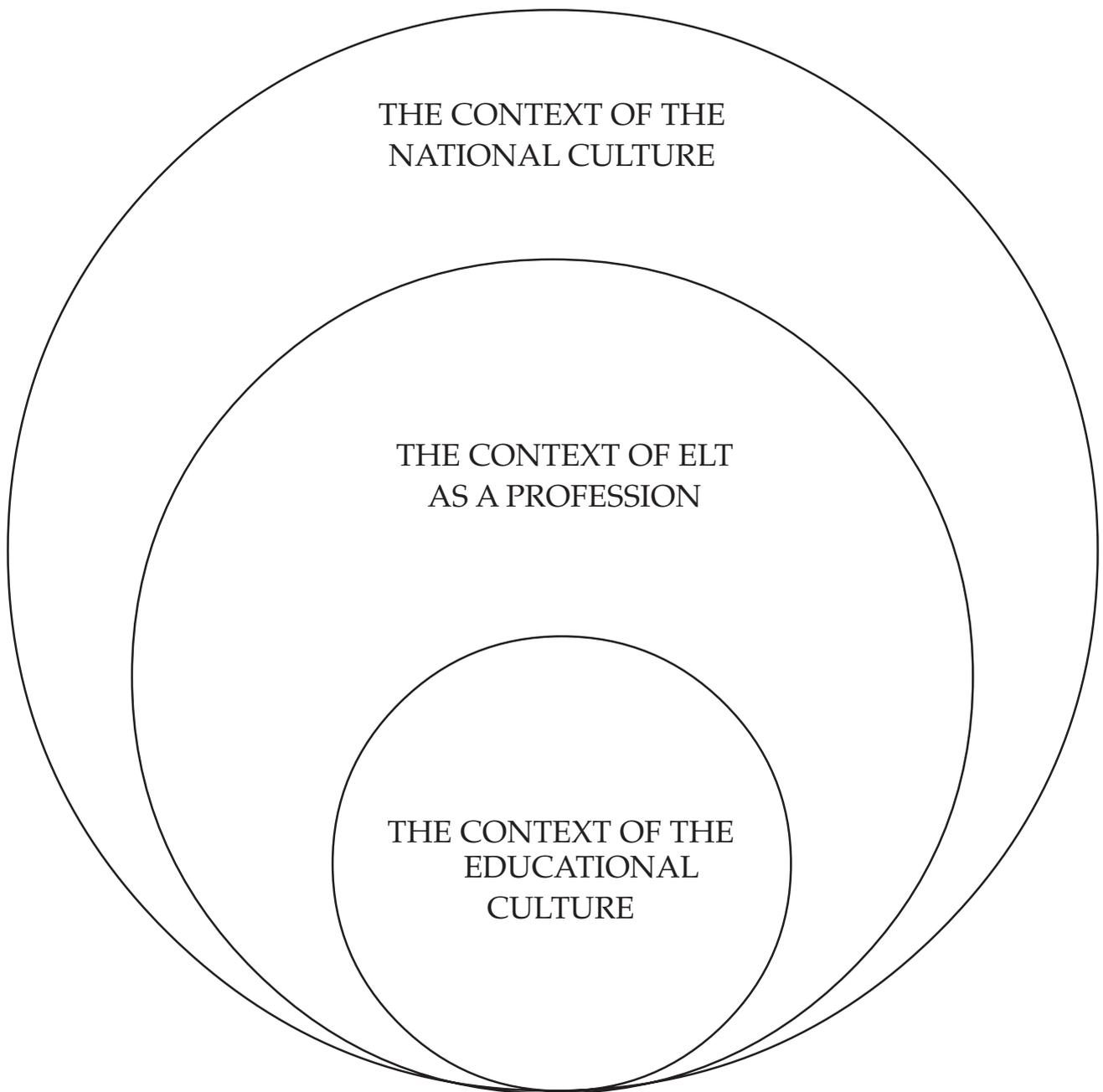
1986), cualquiera que ella sea, y de la cultura educacional local enmarcada dentro de dicha ideología. Como lo han señalado Perren & Brumfit (citados por Phillipson, *ibid.*: 250), por ejemplo, el hecho que el Consejo Británico (CB) —el agente más visible de la cultura profesional británica en el área de enseñanza de inglés— tienda a ver la educación general y la enseñanza de inglés como dos esfuerzos aislados, sólo puede ser explicado por los antecedentes históricos propios de una cultura en la que la enseñanza de idiomas ha tendido a ser considerada, en gran medida, como un asunto técnico desligado del contexto educativo general.

Este fenómeno resulta natural si tenemos en cuenta que la ideología del CB expresa y refleja una cultura profesional enmarcada dentro de la ideología de la cultura nacional británica. No obstante, si bien es cierto que ni los valores y creencias de la cultura profesional del CB ni los de su cultura nacional madre tienen que coincidir necesariamente con los valores y creencias comunes en contextos de ILE, resulta sensato pensar que debería existir o buscarse un grado mínimo de coincidencia de valores, creencias y actitudes si esperamos que algún tipo de 'transferencia cultural' o 'transferencia tecnológica' logre siquiera un éxito relativo a través de la enseñanza de inglés. En este sentido, la clara influencia de los factores culturales implícitos en, determinados por y derivados de influencias sociales, económicas y políticas resultará decisiva —es necesario decirlo una vez más— para determinar la relativa aplicabilidad y adecuación de enfoques y métodos para la enseñanza de inglés.

References

- Barrow, R. 1990. «Culture, values and the language classroom,» en Harrison, B. (ed.) 1990: 3-10.
- Bassnett, S. 1996. «Britannia's heroes: myths of Britain and British Studies,» en *LABSA Journal* 1/1:32-39.
- Bowers, R. 1986. «English in the World: Aims and Achievements in English Language Teaching,» en *TESOL Quarterly* 20/3: 393-410.
- Fishman, J. & Conrad, A. 1977. «English as a World Language: The Evidence,» en Fishman, J., Cooper, R. & Conrad, A. (eds.) 1977: 3-76.
- Gatchel, R. 1972. «The evolution of the concept,» en Snook, I.A. (ed.) 1972.
- Holliday, A. 1994. *Appropriate Methodology and Social Context*. Cambridge: CUP.
- Kachru, B. 1985. «Standards, codification and sociolinguistic realism,» en Quirk, R., y Widdowson, H.G. (eds.) 1985: 11-30.
- Pattanayak, D.P. 1996. «Change, Language and the Developing World,» en Coleman, H. and Cameron, L. (eds.), *Change and Language*. Bristol: The Longdunn Press.
- Pennycook, A. 1994. *The Cultural Politics of English as an International Language*. London: Longman.
- Phillipson, R. 1992. *Linguistic Imperialism*. Oxford: OUP
- Prodromou, L. 1988. «English as cultural action,» en *ELT Journal* 42/2: 73-83.
- Rogers, J. 1982. «The World for sick proper,» en *ELT Journal* 36/3: 144-51.
- Smith, D.A. 1962. «The Madras 'Snowball': an attempt to retrain 27,000 teachers of English to beginners,» en *ELT Journal* XVII/1: 3-9.
- Snook, I.A. (ed.). 1972. *Concepts of Indoctrination: Philosophical Essays*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Widdowson, H.G. 1984. «Educational and pedagogic factors in syllabus design,» en Brumfit, C.J. (ed.) 1984: 23-27.

HOLLIDAY'S PARADIGM OF THE CULTURAL CONTEXTS OF ELT*



(*) Tomado de Holliday, A., 1994. *Appropriate Methodology and Social Context*.
Cambridge: Cambridge University Press.