

La deuda de la formación de profesores de inglés en Chile: la justicia social

Malba Barahona¹

El idioma inglés ha dominado el mundo de los negocios, la diplomacia internacional, la producción académica y la producción y comunicación de conocimiento, adquiriendo el valor de lengua franca y de *commodity* como un bien de consumo que se puede adquirir y transar (Barahona & Ibaceta-Quijanes, en prensa). En este sentido, el idioma inglés adquiere un valor simbólico hegemónico en relación con otras lenguas. En Chile, el inglés es actualmente la lengua extranjera más respetada y deseada por la población. Se considera al inglés como un poderoso idioma internacional que permite a los chilenos ser parte del mundo globalizado. Bajo esa premisa, varios gobiernos a partir de los 90s han invertido e impulsado distintas iniciativas para promover la enseñanza del inglés en todos los niveles educativos. Esta promesa del inglés también ha permeado en la formación de profesores de inglés la cual se ha visto desafiada tanto en su capacidad para formar profesores de inglés para distintos contextos educativos, como también en el desarrollo de una concepción de la lengua y su enseñanza en el sistema educativo que vaya más allá de una promesa del sistema neoliberal por mejores salarios. En este contexto, emergen las siguientes preguntas: ¿Qué otros motivos existen para la enseñanza del inglés en Chile? ¿Qué hace la formación de profesores de inglés por la justicia social en el país? ¿Cómo la formación de profesora de inglés puede contribuir a la justicia social del país o perpetuar la falsa promesa del inglés? En este ensayo intentaré dar respuesta a estas preguntas usando investigaciones previas, mis conocimientos y experiencia en la enseñanza del inglés y formación de profesores de inglés.

¹Profesora Asociada del Departamento de Didáctica de la Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile maria.barahona@uc.cl

Después de la dictadura de Pinochet, distintos gobiernos democráticos han impulsado diversas iniciativas conducentes a mayor cobertura de la enseñanza del inglés y también mayores niveles de proficiencia. Una de las razones fundantes de estas iniciativas, fue entregar la posibilidad de dar acceso al inglés a estudiantes de escuelas públicas de todo el país de tal manera de apalancar la evidente desventaja de un deficiente manejo del idioma dificultando la integración de las y los chilenos en el mudo global. Estas iniciativas se han visto reflejadas en programas gubernamentales, cambios en el currículum nacional y políticas públicas. Como resultado de estas iniciativas, podemos claramente observar que hoy día el inglés es el único idioma extranjero obligatorio en el currículo nacional, y si bien es obligatorio desde quinto básico, sabemos que la mayoría de las escuelas lo ofrece desde primero básico o kinder. Sin embargo, a pesar de la gran cobertura de enseñanza y el interés por aprender este idioma, no se observan grandes mejoras en los niveles de inglés de las chilenas y chilenos. Entonces, si bien el acceso parece estar cubierto, el impacto de este acceso aún parece ser mínimo en términos de resultados. Sin embargo, el mayor impacto parece ser en las enraizadas creencias acerca de la promesa del inglés como un bien de prestigio y de poder.

Según varios estudios realizados en América Latina y Chile, (Barahona, 2016; Glas, 2008; Hernández-Fernández & Rojas, 2018;), las razones instrumentales son la principal motivación para aprender inglés, especialmente en relación con las oportunidades de empleo y estudio en el extranjero. Es así como en los PEIs y sitios webs de liceos y escuelas tanto privadas como públicas, se observa la promesa del inglés como parte de la formación fundamental de los estudiantes para desempeñarse mejor en el mundo de hoy. La siguiente cita refleja justamente esto: “El idioma **inglés** es parte fundamental de la formación integral de excelencia de este establecimiento por ser este idioma una herramienta indispensable para desenvolverse en el mundo globalizado” (Colegio privado, Santiago). Es decir, el aprendizaje del inglés para aquellos estudiantes que pertenecen a la clase alta del país es un hecho dentro de su

contexto social. Este discurso también es altamente utilizado en las escuelas públicas en que también se promete. “La práctica del inglés en todos los niveles” (PEI, Escuela pública, Valparaíso). Sin embargo, se ha demostrado que los estudiantes de las clases sociales más bajas en Chile rara vez usan el inglés con fines profesionales (Kormos & Kiddle, 2013). El contacto de la mayoría de los estudiantes chilenos con el idioma inglés es aún limitado debido a la lejana ubicación geográfica de Chile, los altos costos que implican los viajes al extranjero y la falta de oportunidades significativas para interactuar usando el inglés dentro y fuera del aula (Barger & Sandoval Rubilar, 2020). A pesar de la actual posición privilegiada del inglés, los resultados nacionales del nivel de dominio del inglés siguen siendo bajos. En consecuencia, el aprendizaje efectivo del idioma no tiene mucho que ver con el tipo de escuela a la que asisten los alumnos, sino con el origen socioeconómico de los mismos.

El inglés en Chile es actualmente la lengua extranjera más respetada y deseada. Es considerado un poderoso idioma internacional que permite a los chilenos ser parte del mundo globalizado (Glas, 2008). Sin embargo, los grandes desafíos del Chile actual *ad-portas* de una nueva constitución que contempla una perspectiva multicultural y multilingüe, invitan hoy más que nunca a una ampliación del rol de la enseñanza y aprendizaje del inglés. Creemos que este idioma todavía tiene el potencial de realizar importantes objetivos sociales. Sin embargo, para realizar este potencial, se deben adoptar motivos y funciones menos instrumentales y más integradoras en la enseñanza de este y en la formación de profesores de inglés basada en una perspectiva de justicia social. Esta perspectiva sugiere que los profesores de inglés deben tener una mayor conciencia crítica sobre el papel que juega este idioma en la promoción de la equidad para ayudar a los estudiantes a realizar todo su potencial considerando sus necesidades, intereses, capacidades innatas y fuentes de conocimiento (Sierra Piedrahita, 2016). Pero ¿Qué hacen los programas de formación de profesores de inglés para promover la justicia social?

La mayoría de los programas de formación inicial de profesores de inglés en el país, actualmente no abordan directamente la segregación social y la mayoría de éstos tienden a organizar sus planes de estudio en torno al logro de niveles avanzados de inglés y el conocimiento de la lengua inglesa, siguiendo los estándares de la profesión, dejando a la justicia social fuera del currículo de los programas de formación. Estudios previos en el país (Martin & Rosas-Maldonado, 2019.) han demostrado que la formación de profesores de inglés parece ser instrumental, teórica, poco realista, e imposible de aplicar en contextos vulnerables (Romero, 2022). Por lo tanto, los profesores continúan recibiendo una preparación que es insuficiente y que tiende a perpetuar la promesa del inglés que abre puertas.

En este sentido, preocupan resultados de investigaciones (Ramos et al, 2021) que han demostrado que los profesores de inglés no asocian actividades docentes claves, como la planificación y el uso de estrategias específicas de enseñanza de idiomas como parte de una perspectiva de justicia social. Asimismo, parece ser que los programas de formación de profesores de inglés evitan los contextos educativos en condición de vulnerabilidad y que más bien se basan en información genérica sin contexto. Esta descontextualización tiene como consecuencia sentimientos de falta de preparación y bajo sentido de autoeficacia para enseñar inglés en contextos marginalizados (Romero, 2022) y difíciles que son la mayoría de los contextos educativos del país. Asimismo, el vínculo entre los programas de formación con las comunidades en espacios marginales y de vulnerabilidad es prácticamente inexistente. Por lo tanto, estos contextos son invisibilizados en la formación creando una brecha imposible de cerrar.

Otros estudios (Barahona & Ibaceta-Quijanes, 2022) han revelado que reflexionar y problematizar en torno a las prácticas pedagógicas y a las creencias pueden fomentar el desarrollo de niveles elevados de responsabilidad docente. Este sentido de responsabilidad que puede contribuir a mayor justicia social emerge como un compromiso docente individual que puede provocar cambios en las creencias, y

potencialmente en las prácticas docentes. Por lo tanto, parece crucial que los futuros profesores no sólo cumplan con los estándares de competencia lingüística y desarrollen un conocimiento pedagógico del contenido, sino que también cultiven un fuerte sentido de responsabilidad docente para ser agentes de cambio y promover la justicia social (Pantić, 2015). Este sentido de responsabilidad no puede ser concebida como agencia individual, sino que como agencia relacional y colectiva para que realmente exista transformación social.

En conclusión, la promesa del inglés como una herramienta *comodificada* para el ingreso efectivo al trabajo en el mundo globalizado es aún predominante en nuestro país. Esta perspectiva perpetúa una visión instrumental, reduccionista y elitista del uso de esta lengua. Por lo tanto, seguir repitiendo que *el inglés abre puertas* es altamente problemático, ya que limita el rol de la lengua y no permite otros argumentos que van más allá de los económicos tales como el acceso y valoración de culturas diferentes, logros científicos, potencial aumento de la confianza y habilidades sociales y cognitivas; experiencias estéticas y de disfrute de obras de arte, literatura y películas en idioma original; además de la consciencia de sistemas lingüísticos diversos, el propio y otros. Las y los profesores de inglés están llamados a crear discursos de resistencia y acciones concordantes con esos discursos comprometiéndose con acciones para cultivar argumentos integradores e inclusivos del aprendizaje del inglés y otros idiomas extranjeros y de los pueblos originarios chilenos.

Esta perspectiva se debe desarrollar en los programas de formación de profesores de inglés promoviendo identidades docentes que apunten a desarrollar la justicia social implementando prácticas docentes que aborden las diferencias, las desigualdades, las estructuras sociales y de poder, y las diversas realidades sociales y lingüísticas de los diferentes contextos educativos en el país. En este sentido, es crucial que los programas educativos ofrezcan oportunidades para que los profesores de inglés en formación examinen sus creencias y prejuicios y desarrollen una mayor comprensión de las injusticias y desigualdades que subyacen a la enseñanza del inglés

(Ramos Roa et al, 2017). Asimismo, es necesario que se enseñen y promuevan prácticas pedagógicas relevantes y personalizadas que se basen en las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y se consideren los distintos recursos socioculturales y lingüísticos en diversos contextos educativos incluyendo aquellos marginados, fortaleciendo vínculos de trabajo con las comunidades pertenecientes a contextos marginalizados.

Finalmente, termino este ensayo animando a las y los educadores de profesores de inglés a empoderarse y buscar colaborativamente nuevos argumentos y prácticas pedagógicas para la enseñanza del inglés y la formación de profesores de inglés basada en la justicia social. Nuevas perspectivas que permitan que sectores tradicionalmente marginalizados no sólo tengan acceso al idioma inglés, sino que la experiencia de aprendizaje y de enseñanza de esta lengua contribuya en sus vidas como ciudadanos que buscan más que el bienestar económico y desean desarrollarse y disfrutar de la lengua inglesa para comprender tanto la cultura propia como otras culturas diversas. Por lo tanto, es responsabilidad de los programas de formación de profesores de inglés saldar la deuda con la justicia social y contribuir a un Chile más solidario, multicultural y multilingüe.

Referencias

- Barahona, M. & Ibaceta-Quijanes, X. (en prensa). English in Chile. *The Wiley Blackwell Encyclopedia of World Englishes*.
- Barahona, M. (2016). *English language teacher education in Chile: A cultural historical activity theory perspective*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315689937>
- Barahona, M., & Ibaceta-Quijanes, X. (2022). Chilean EFL student teachers and social justice: ambiguity and uncertainties in understanding their professional pedagogical responsibility. *Teachers and Teaching*, 1–15.
<https://doi.org/10.1080/13540602.2022.2062726>

- Barger, C., & Sandoval Rubilar, D. P. (2020). Language orientations of Chilean secondary students regarding the study of English as a foreign language. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 22(2), 142–156. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305766351016>
- Glas, K. (2008). El inglés abre puertas... ¿a qué? Análisis del discurso sobre la enseñanza del inglés en Chile, 2003-2006. *Revista Educación y Pedagogía*, 20(51), 11–122.
- Kormos, J., & Kiddle, T. (2013). The role of socio-economic factors in motivation to learn english as a foreign language: The case of Chile. *System*, 41, 399e412. <https://doi.org/10.1016/j.system.2013.03.006>.
- Martin, A., & Rosas-Maldonado, M. (2019). 'Nothing to Do with Reality': English Teachers' Perceptions of their Methods Preparation. *Mextesol Journal*, 43(3). http://www.mextesol.net/journal/index.php?page=journal&id_article=11942
- Pantić, N. (2015). A model for study of teacher agency for social justice. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 21(6), 759–778. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044332>
- Ramos Roa, M., Millán La Rivera, C., & Cabezas Bravo, D. (2017). Formación inicial: reflexionando en torno a las construcciones de la diferencia. *Contextos: Estudios De Humanidades Y Ciencias Sociales*, (37), 41-57. Recuperado a partir de <http://revistas.umce.cl/index.php/contextos/article/view/1263>
- Ramos Leiva, L., Miranda, L. P., & Riquelme-Sanderson, M. (2021). Social Justice in the Preparation of English Language Teachers 1. *MEXTESOL Journal*, 45(2).
- Romero, G. (2022). School and social educational vulnerability in Chile: experiences and preparedness of novice teachers of English. *Teachers and Teaching*, 1–13. <https://doi.org/10.1080/13540602.2022.2062718>
- Sierra Piedrahita, A. M. (2016). Contributions of a social justice language teacher education perspective to professional development programs in Colombia. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 18(1), 203–217. <https://doi.org/10.15446/profile.v18n1.47807>